

# Passend Onderwijs met Onderwijsarrangementen in Combinatiegroepen in de Basisschool

## Inclusive education with Educational Arrangements in Combined Year Groups in Primary Schools

Ageeth Bos

25 Juni 2013

Master onderwijswetenschappen

Open Universiteit Nederland

Begeleider: prof. Dr. F.S.J.M. Brand-Gruwel

Examinator: prof. Dr. H.P.A. Boshuizen

Studentnummer: 850783717

**Inhoudsopgave**

<b>SAMENVATTING.....</b>	<b>4</b>
<b>SUMMARY.....</b>	<b>5</b>
<b>INLEIDING.....</b>	<b>7</b>
Leerlingenkrimp en combinatiegroepen .....	8
Werkdruk bij leerkrachten .....	9
Passend Onderwijs .....	10
Handelingsgericht werken .....	11
Opbrengstgericht werken .....	12
Klassenmanagement in combinatiegroepen .....	12
Leerlijnen en onderwijsarrangementen .....	14
Vraagstelling en hypothesen .....	15
<b>METHODE .....</b>	<b>16</b>
Participanten .....	16
Setting .....	17
Interventie.....	17
Meetinstrumenten .....	18
Vragenlijst leerkrachten .....	18
Interview leerkrachten.....	19
Interview Intern Begeleiders .....	19
Logboek en observatie met een kijkwijzer .....	20
Toetsscores methodegebonden toetsen .....	20
<b>DESIGN EN PROCEDURE .....</b>	<b>21</b>
<b>ANALYSE .....</b>	<b>22</b>
<b>RESULTATEN.....</b>	<b>22</b>
Vragenlijst leerkrachten .....	22
Interview leerkrachten.....	23
Interview Intern Begeleiders .....	26
Logboek en observatie met een kijkwijzer .....	28
Leeropbrengsten: toetsscores methodegebonden toetsen .....	29
<b>DISCUSSIE EN CONCLUSIE.....</b>	<b>30</b>
Beperkingen van het onderzoek.....	31
Maatschappelijke relevantie .....	31
Vervolgonderzoek en aanbevelingen .....	32
<b>BRONNEN .....</b>	<b>34</b>
Bijlage 1. overzicht vragenlijst leerkrachten .....	36
Bijlage 2. interview leerkracht.....	37

Bijlage 3. interview IB-er .....	38
Bijlage 4. kijkwijzer vergelijking observaties .....	39
Bijlage 5. voorbeeld onderwijsarrangement .....	40

## **Passend Onderwijs met Onderwijsarrangementen in Combinatiegroepen in de Basisschool**

Ageeth Bos

### **Samenvatting**

Het invullen van Passend Onderwijs is een opdracht waar alle basisscholen in Nederland zich in 2014 voor geplaatst zien. Dat betekent dat scholen zich verder moeten professionaliseren in het bieden van onderwijs op maat. Het maken van groepsplannen is daar een onderdeel van. Onderzoek wijst uit dat handelingsgericht werken, waarbij vooraf doelen worden vastgesteld, effectief is. Op dit moment wordt op veel scholen een groepsorganisatieplan gebruikt, waarbij de onderwijsbehoefte van individuele leerlingen wordt geanalyseerd en omgezet in een aanpak in de klas. Het werken met onderwijsarrangementen, waarbij de groepsplannen ingekaderd worden in het leerstofaanbod en de leerstandaard die de school hanteert, zouden kunnen zorgen voor werkdrukverlichting van de leerkrachten en tegelijkertijd voor verbetering van de leerlingopbrengsten. Voor scholen met combinatiegroepen is er de extra uitdaging van het werken met meer jaargroepen in verschillende arrangementen. Door het overzicht in leerstof, leertijd, pedagogisch en didactisch handelen, wat een arrangement kan bieden, zou er gemakkelijker jaaroverstijgend gewerkt gedifferentieerd en coöperatief geleerd kunnen worden.

Dit onderzoek wil antwoord geven op de vraag of onderwijsarrangementen kunnen bijdragen aan het organiseren van Passend Onderwijs in combinatiegroepen in de basisschool. Deelvragen hebben betrekking op welke wijze leerkrachten werkdruk ervaren, hoe ze het pedagogisch en didactische handelen en klassenmanagement vormgeven en of onderwijsarrangementen voor het vakgebied rekenen het leerrendement van leerlingen verbetert.

Aan het onderzoek deden vier scholen mee en van deze scholen vier leerkrachten, hun 79 leerlingen en vier Intern Begeleiders (IB-er). Twee leerkrachten op twee verschillende scholen werkten met een onderwijsarrangement per jaargroep voor het vak rekenen en twee leerkrachten op twee andere scholen werkten met een groepsorganisatieplan per jaargroep ook voor het vak rekenen. De leerkrachten hebben voor en na het onderzoek een vragenlijst ingevuld om de werkdruk en de percepties ten aanzien van pedagogisch en didactisch handelen in kaart te brengen. Tevens zijn ze twee maal geïnterviewd – waarbij ook aspecten van klassenmanagement zijn meegenomen - en hebben ze gedurende de onderzoeksperiode van drie maanden een logboek bijgehouden. Verder zijn er observaties gedaan in de groep met een kijkwijzer. De IB-ers is in een interview gevraagd de werkdruk, het pedagogisch en didactisch handelen van de leerkrachten te beoordelen.

De hypothese dat onderwijsarrangementen de werkdruk van de leerkrachten kunnen verlichten, terwijl het leerrendement van de leerlingen verbetert, is niet bevestigd. Er zijn geen verschillen tussen de leerlingen gevonden. De werkdruk van de leerkrachten en het leerrendement van de leerlingen blijkt in beide onderzoeksituaties niet significant verschillend. De werkdruk van de leerkrachten bestaat vooral uit de administratieve last rond de groepsplannen en het organiseren van gedifferentieerde instructie in de groep. De leerkrachten die met een arrangement hebben gewerkt zijn

hierover positief. Het inzicht in de doelen en leerlijnen is bij beide leerkrachten toegenomen. De organisatie van het onderwijs bleek overzichtelijker te worden. Er zijn echter geen significante verschillen gevonden in het effect van onderwijsarrangementen op pedagogisch en didactisch handelen of klassenmanagement. De leerkrachten en de IB-ers kwamen tot de conclusie dat uitwisseling van kennis tussen scholen en het vinden van een eenvoudiger administratief systeem rond de groepsplannen tot vermindering van de werkdruk voor de leerkrachten zouden moeten leiden.

**Keywords:** Passend Onderwijs, onderwijsarrangementen, groepsorganisatieplannen, handelingsgericht werken.

### Summary

Completing inclusive education is a task that all primary schools in the Netherlands are facing in 2014. This means that school have to professionalize themselves further in offering 'tailored' education. The making of group plans is part of this. Research shows that an action-oriented approach, in which goals are predetermined, is effective. Currently many schools are using a group plan, in which the educational needs of an individual student is analyzed and turned into an approach in the classroom. Educational arrangements, in which group plans are being framed in curriculum and learning standard of the school, could alleviate the workload of the teachers, while, at the same time it could provide higher results for the students. For schools with combination groups there is a extra challenge of working with more then one year group in different arrangements. Through the survey of curriculum, learning time, pedagogical en didactical acting, which an arrangement can offer, it could be easier to work transcending years, differentiate and learn cooperative.

This research wanted to answer the question if educational arrangements can contribute tot the organisation of inclusive education in combination groups in primary schools. Subquestions where in which way teachers experience pressure of work, how they shape the pedagogical and didactic action and classroom management and if educational arrangements for the subject mathematics can alleviate that pressure, while, at the same time, the results of the students improve.

In the research four schools cooperated and of these schools four teachers, their 79 students and four Internal Counsellors. Two teachers of two schools have been working with a educational arrangement per year group for the subject mathematics and two teachers of two other schools have been working with an group plan per year group also for the subject mathematics. The teachers have filled out a questionnaire before and after the research. To get an overview of the workload and the perception of pedagogical and didactical acting the teachers have been interviewed twice – in which also aspects of classroom management were included- and during the researchperiod of three months they have kept a log. There have been one or two observations in the classroom with an observationlist. The Internal Counsellors have been asked to give their judgment about the pressure of work of the teachers in an interview. Questionnaire, interviews and observationlist are grafted on

action- oriented working. The results of the method tests of the students are measured before and after the researchperiod.

The hypothesis that educational arrangements will alleviate the workload felt by the teacher, while the learning results of the student increase, has not been confirmed. There were no differences found between the students. The pressure of work and the learning results are not significant different in both research situations. The workload of the teachers mainly consists of the administrative burden around the group plans and of the organisation of differentiated instruction in the group. The teachers who worked with an educational arrangement are positive about this way of working. The insight in goals and lines in the curriculum has increased in both teachers. The organisation of the education appeared to become more clear. However there were no significant differences found on the effect of educational arrangements on pedagogical and didactical acting or classroom management. All adult participants reached the conclusion that exchange of knowledge between schools and to find a more simple administrative system for making group plans could lead tot a diminution of pressure of work for the teachers.

**Keywords:** inclusive education, educational arrangements, group plans, action-oriented approach.

### Inleiding

Het invullen van 'Passend Onderwijs' is een nieuw fenomeen voor leerkrachten. Er wordt volop over gepubliceerd en scholen zijn druk bezig met het zoeken naar de juiste uitwerking. Het maken van groepsorganisatieplannen is inmiddels in vrijwel alle scholen ingevoerd. Er is echter nog niet veel ervaring en over de resultaten is nog weinig bekend. Tegelijkertijd is er een toenemende complexiteit van het vak van onderwijzer door meer gediagnosticeerde stoornissen bij leerlingen en mondiger ouders, die hun eigen eisenpakket hebben. Tot slot is er een toenemende druk vanuit het ministerie van OCenW om de kwaliteit van leraren te verbeteren en scholen te beoordelen aan de hand van toetsresultaten van leerlingen. Leerkrachten in het basisonderwijs klagen unaniem over steeds toenemende werkdruk. Die werkdruk wordt vooral gevoeld in, als weinig zinvol ervaren, administratie (CNV, 2013; Zonderop, 2010). Uit onderzoek blijkt verder dat slecht klassenmanagement een van de primaire factoren is voor een burnout bij leerkrachten (Haberman, 2005). Vraag is hoe de inrichting van Passend Onderwijs zo kan geschieden dat tevens rekening wordt gehouden met de werkdruk die docenten ervaren. Deze vraag naar hoe het Passend Onderwijs kan worden ingevuld is zeer relevant, daar er in 2014 een verplichting is om Passend Onderwijs te geven. Leraren zijn over het algemeen erg gemotiveerd om goed onderwijs voor hun leerlingen te verzorgen, maar hebben te weinig handvatten om het onderwijs passend in te richten. Er is nog weinig aandacht geweest voor wat Passend Onderwijs betekent voor de situatie in het klaslokaal. Steeds meer leraren geven aan dat zij werkdruk ervaren en het gevoel te hebben het vak niet meer te beheersen en ongeschikt te zijn voor het onderwijs (Pranger et al., 2009; Spekman, 2011). Zij worden ziek, nemen ontslag of accepteren een andere functie. Vanuit menselijk oogpunt is dit schrijnend en onwenselijk. Vanuit een onderwijsstandpunt is dit verlies van ervaring ook op zijn minst jammer te noemen.

De wil van de leerkrachten om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoefte van leerlingen, de overtuiging dat het goed is om te streven naar een plek in het reguliere basisonderwijs voor alle kinderen en de wens om voor ieder kind het maximaal mogelijke te bereiken zijn argumenten om een antwoord te vinden op de vraag hoe Passend Onderwijs kan worden gerealiseerd zonder dat men daar nog meer werkdruk door ervaart.

Om nog maar een stap verder te zetten; waar het gaat om het werken in combinatiegroepen is er weinig bekend over hoe Passend Onderwijs in deze groepen moet worden vormgegeven. Dit zal echter steeds meer relevant worden door de krimp in het onderwijs. De afname van het leerlingenaantal zal naar verwachting leiden tot een toename van combinatiegroepen.

De centrale vraag die daar uit voortvloeit is: hoe organiseer je Passend Onderwijs in combinatiegroepen in de basisschool, zodat leerlingen tegemoet worden gekomen in hun onderwijsbehoefte, de leerkracht geen grotere werkdruk ervaart dan bij het werken met groepsorganisatieplannen en het leerrendement toch zo optimaal mogelijk is?

Voor het meten van kwalitatief goed onderwijs hanteert de inspectie zes indicatoren, die eveneens de onderdelen vormen van een onderwijsarrangement. Welk effect hebben onderwijsarrangementen op de elementen pedagogisch handelen, het didactisch handelen en het klassenmanagement ?

De keuze voor combinatiegroepen komt voort uit de problematiek van de krimp van het aantal leerlingen in grote delen van Nederland. Wat dit betekent voor scholen wordt eerst belicht. Om antwoord te kunnen geven op de centrale vraag moet duidelijk zijn wat er wordt verstaan onder werkdruk en Passend Onderwijs. Om Passend Onderwijs te realiseren wordt gewerkt vanuit de richtlijnen van handelingsgericht werken, waarbij de opbrengsten van de leerlingen van belang zijn. De begrippen Passend Onderwijs, Handelingsgericht en opbrengstgericht werken worden nader toegelicht. In het onderzoek wordt het werken met onderwijsarrangementen en Groepsorganisatieplannen vergeleken. Ook deze termen worden uitgelegd.

### Leerlingenkrimp en combinatiegroepen

Als gevolg van demografische ontwikkelingen neemt het aantal kinderen in de zogenaamde krimpregio's af. Dit betreft Groningen, Friesland, Drenthe, Gelderland, Zeeland en Limburg, waar tussen 2009 en 2015 het leerlingaantal met 11 tot 12 procent daalt (Vrielink, Jacobs, & Hogeling, 2010). Het gevolg hiervan is een vermindering van de lumpsum voor de scholen voor de personele en materiële kosten. Minder formatieplaatsen en minder leerlingen zal leiden tot meer combinatiegroepen. Natuurlijk zijn er ook de risico's van sluiting van scholen en van vergrijzing van het lerarenbestand. Door de afnemende leerlingaantallen zal de kwaliteit van het onderwijs in toenemende mate onder druk komen te staan (Wouw et al., 2010). Hoewel er geen wezenlijke verschillen lijken te zijn tussen grote en kleine scholen, zijn de mogelijkheden tot het ontwikkelen van groepsprocessen beperkter op kleine scholen. In jaargroepen met minder dan 5 leerlingen worden de kansen van kinderen om gevarieerde sociale ervaringen op te doen beperkt (Wouw et al., 2010).

Ontwikkelingen in het kader van Passend Onderwijs doen een groter beroep op de didactische kwaliteiten van leerkrachten. Het organiseren van het onderwijsproces vraagt grote creativiteit en flexibiliteit van de leerkracht, zeker in een combinatieklas. In een kleine school is het lastig om de specialismen, als leescoördinator e.d., in huis te hebben. Daar komt bij dat het aantal taken dat in iedere school moet worden uitgevoerd verdeeld moet worden over een klein aantal personeelsleden, waardoor de werkdruk groter wordt.

Passend Onderwijs vraagt een verdergaande professionalisering van het beroep van leraar. De didactische en pedagogische kwaliteiten van een leraar ontwikkelen zich vooral in een situatie waarin, op basis van collegialiteit en professionaliteit systematisch aan de eigen en de schoolontwikkeling gewerkt kan worden (Schreurs, Evers, & Alphen, 2011; Vrielink et al., 2010; Wouw et al., 2010). Leren van en met elkaar komt vooral tot zijn recht als dit plaatsvindt met collega's in vergelijkbare situaties. De groep waaruit geput kan worden op een kleine school is klein. Het is niet goed mogelijk om ervaringen uit te wisselen met collega's, die les geven in dezelfde bouw van de school. De



kwaliteit van de leraar wordt positief beïnvloed door gerichte bij- en nascholing en training, vooral als deze is gekoppeld aan de dagelijkse praktijk. De belangrijkste factor om dit tot stand te brengen is de onderwijskundige leiding. Kwaliteit van medewerkers wordt in belangrijke mate bepaald door de mate waarin deze zich binnen hun beroep willen en kunnen ontwikkelen. Samenwerken met collega's blijkt in deze een krachtige motor te zijn. Op kleine scholen bestaat de neiging om veranderingen op informele wijze te regelen en daardoor kan duidelijke leiding ontbreken. Dit kan de professionalisering belemmeren.

Er worden hoge eisen aan deskundigheid, creativiteit en flexibiliteit van leerkrachten gesteld, die op een kleine school extra belemmeringen kennen. Voor een goede kleine school zijn dan ook excellente leraren nodig, meer nog dan op een grote school. Onder een excellente leraar verstaan we leraren, die leerlijnen kennen en weten wat de cruciale leermomenten zijn. Mensen die didactisch vaardig zijn en in staat om zelf de regie te nemen en niet de methode te laten bepalen. Een leraar die constructief de praktijk en de procedures kan analyseren en bekritisieren. In een onderzoek naar krimpbestendige onderwijskwaliteit (Onderwijsinspectie(a), 2012) waarschuwt de inspectie voor het onderwijs dat de risicofactoren voor kleine scholen groot zijn en dat preventief handelen kan voorkomen dat de onderwijskwaliteit daalt. Dat de werkdruk voor leerkrachten op kleine scholen groter wordt, doordat hetzelfde werk door minder mensen moet worden gedaan lijkt evident. Weliswaar zijn de groepen kleiner, maar het aantal instructiemomenten op een dag is juist groter dan in een enkelvoudige klas. De professionalisering van de leerkracht komt daar nog bij. Er is nog geen recent onderzoek naar wat dit betekent voor de werkdruk van de leerkracht.

### Werkdruk bij leerkrachten

De hoge werkdruk in het onderwijs doet veel af aan het werkplezier in het onderwijs (Kant, Dijk, & Smits, 2009). De werkdruk is niet alleen het probleem van de leraar, het vermindert ook de kwaliteit van het onderwijs. De resultaten van de leerlingen gaan omhoog als de leerkracht zich goed voelt (Haberman, 2005). De voorwaarden voor de effectiviteit van het uitvoeren van taken liggen grotendeels buiten de leerkracht zelf, daarbij komt de noodzaak om op een hoog niveau continu alert te zijn. Dit maakt onderwijzen zeer stressvol (Haberman, 2005). In een enquête onder leerkrachten signaleert het CNV (2013) dat er te veel taken in de school zijn die opgelegd worden door de maatschappij of het bestuur. In een eerder onderzoek in opdracht van het CNV (Klerks, 2010) werd door 41% van de ondervraagde leerkrachten de werkdruk als te hoog ervaren. Externe factoren lijken het meest de oorzaak voor het ervaren van werkdruk. In verschillende onderzoeken worden tijdsdruk (Haberman, 2005; Klerks, 2010) het hebben van zorgleerlingen (Haberman, 2005), bureaucratie en dubbelop registreren (CNV, 2013; Haberman, 2005), te weinig gebruik van digitale mogelijkheden of niet efficiënt gebruik ervan, genoemd als stressfactoren. Daarnaast zijn elementen als persoonlijke capaciteiten van de leerkracht, ervaring en leeftijd, niveau van de opleiding van de leerkracht en het vermogen om actief problemen op te lossen van invloed op het omgaan met werkdruk (Duo-

onderzoek, 2012; Haberman, 2005). Het gebrek aan vaardigheden in het aanbrengen van discipline bij de leerlingen en klassenmanagement lijkt de primaire reden voor stress en burnout bij leerkrachten (Haberman, 2005). De grote hoeveelheid testen en vooral de verantwoording die de leerkracht daarover moet afleggen lijkt ook een grote bijdrage te leveren aan de gevoelde werkdruk. Haberman (2005) spreekt over een 'drill-and-kill-curriculum', waarbij leerkrachten voortdurend bezig zijn om leerlingen voor te bereiden op toetsen. Opvallend is dat leerkrachten die zich richten op de beste praktijk voor hun leerlingen en zich niet richten op toetsen, toch goede resultaten scoren.

De bureaucratie en gebrek aan administratieve ondersteuning zorgen ervoor dat leerkrachten hun taak niet binnen de gestelde uren afkrijgen en taken in eigen tijd uitvoeren (Haberman, 2005). In het debat over de onderwijsagenda (Zonderop, 2010) wordt dit probleem de 'papiermolen' genoemd. Docenten in alle soorten onderwijs zien deze administratieve rompslomp als zeer belastend.

Leerlingvolgsystemen, handelingsplannen en groepsplannen worden als waardevol gezien, maar kosten meer dan het oplevert. De oplossing wordt gezocht in kleinere klassen en meer investeringen (Kant et al., 2009), meer handen in de klas, zoals onderwijsassistenten, meer tijd voor overleg met collega's en een goede planning (CNV, 2013).

### Passend Onderwijs

In 2014 is het de bedoeling dat het Passend Onderwijs wordt ingevoerd in het basisonderwijs. Bij Passend Onderwijs staat de (zorg)vraag van de leerling centraal en heeft het schoolbestuur zorgplicht voor de leerling. Voor elke leerling dient er een passend aanbod gecreëerd te worden (Ledoux, Karsten, Breetvelt, Emmelot, & Heim, 2007). In de praktijk betekent dat er rekening wordt gehouden met de verschillen tussen leerlingen, maar dat alle leerlingen wel dezelfde basisstof moeten krijgen (W. Meijer & Balkenende, 2009). Er moet adequaat worden gereageerd op leerlingen die extra zorg of aandacht nodig hebben. De ontwikkelingslijn van de leerling is het hulpmiddel bij het systematisch zoeken naar samenwerking binnen en buiten het onderwijs bij het invullen van het begrip zorg.

De zorg voor leerlingen met problemen in het onderwijs heeft zich in een tijdsbestek van nog geen halve eeuw ontwikkeld van een beperkt en overzichtelijk aantal scholen tot een uitgebreid, complex en kostbaar systeem van elkaar deels overlappende voorzieningen voor kinderen met qua aard en ernst sterk uiteenlopende problemen. De complexiteit en de kosten van dit alsmaar uitdijend systeem hebben er toe geleid dat de overheid vanaf het begin van deze eeuw naarstig op zoek is naar de wegen die tot een eenvoudiger en qua kosten beter beheersbaar systeem leiden. Het beleid dat daaruit voortvloeit wordt sedert 2005 'Passend Onderwijs' genoemd. Passend Onderwijs moet niet alleen bewerkstelligen dat de onderwijszorg voor leerlingen met problemen doeltreffender en transparanter wordt. Het beleid wil ook bevorderen dat minder kinderen vanuit het regulier onderwijs naar speciale voorzieningen worden verwezen (Meer, 2011). De kwaliteit van onderwijs is bovendien onvoldoende voor kinderen die meer dan gemiddelde aandacht nodig hebben. Leraren zijn niet voldoende toegerust om onderwijs goed af te stemmen op de verschillen tussen leerlingen in de klas

(Onderwijsinspectie(b), 2012) Het handelingsperspectief van leerkrachten moet vergroot en verbreed worden om meer leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte tegemoet te kunnen komen met minder specialistische begeleiding dan in het speciaal onderwijs. Leerkrachten dienen aan de ene kant meer zorg te bieden en aan de andere kant de leerprestaties te verhogen (Roza, 2011). Het individueel belang van de leerling, waarbij het onderwijs is afgestemd op de zorg die de leerling nodig heeft en het groepsbelang, waarbij alle leerlingen het gestelde onderwijsdoel moeten halen moeten beide gediend worden. Deze twee belangen kunnen strijdig met elkaar zijn (Meijer, 2012). Het doel van Passend Onderwijs is om de kwaliteit van onderwijs te verbeteren en de leeropbrengsten van de leerlingen te verhogen (Struiksmā & Rurup, 2008). De manier om dit te meten lijkt voorlopig alleen te liggen op het vlak van de leeropbrengsten. De beoordeling van ‘passende leerroutes’ is nog niet nader gedefinieerd.

Bij Passend Onderwijs zal er teamgericht moeten worden gewerkt en van elkaars kwaliteiten gebruik moeten worden gemaakt (Ledoux et al., 2007). De leerlingen moeten zelfstandig kunnen werken als voorwaarde voor de leerkracht om tijd te creëren voor zorg. De motivatie van de leerkracht om het leerrendement van leerlingen te verbeteren is hoog. De interpretatie van ministerie en inspectie echter roept veel weerstand op. Het leerrendement wordt gemeten door te kijken naar de scores van de Cito-toetsen. De ontwikkeling van individuele leerlingen wordt hierbij niet verdisconteerd. De inspectie beoordeelt niet de leerresultaten van individuele leerlingen, maar van een groep leerlingen en van de school (Onderwijsinspectie(b), 2012)

### Handelingsgericht werken

Er zijn in het onderwijs steeds meer zorgkinderen. Dit komt niet doordat kinderen meer problemen hebben, maar doordat er meer kennis is bij de leerkracht en er betere diagnoses worden gesteld (Pameijer, Beukering, & Lange, 2009). De kern van handelingsgericht werken is dat de leerkracht zich bewust is van de eigen bekwaamheid, experimenteert en reflecteert op het eigen handelen. Dit levert de meest effectieve leerkracht op. Het handelingsgericht werken past in het kader van Passend Onderwijs. Het is bedoeld om de kwaliteit van onderwijs en de begeleiding van leren te verbeteren (Pameijer et al., 2009). Er zijn 7 uitgangspunten van Handelingsgericht werken :

1. De onderwijsbehoeften van de leerlingen staan centraal: Wat heeft deze leerling nodig om het doel te bereiken? Dit biedt een zinvol kader voor Passend Onderwijs.
2. Het gaat om afstemming en verbetering. Erkennen van de verschillen tussen (groepen) leerlingen.
3. De leerkracht doet ertoe. De leerkracht biedt zoveel mogelijk adaptief onderwijs en levert daarmee een cruciale bijdrage aan de ontwikkeling van een kind.
4. Positieve aspecten zijn van groot belang. Er wordt doelgericht gezocht naar positieve elementen als bijvoorbeeld talenten of situaties waarin probleemgedrag zich niet

voordoet. Deze aspecten dienen te worden gezocht, gezien en gehoord, benoemd, genoteerd en benut.

5. We werken constructief samen. Een goede communicatie met ouders en leerlingen is hierbij belangrijk om de situatie te analyseren, formuleren van doelen en onderwijsbehoefte en het zoeken naar en concretiseren van oplossingen.
6. Ons handelen is doelgericht. Een doel bepaalt de richting en geeft de mogelijkheid tot evalueren. De werkwijze is systematisch, in stappen en transparant. *We doen wat we zeggen en we zeggen wat we doen.*
7. De onderwijsbehoefte staat bij handelingsgericht werken centraal. Er wordt transparant en systematisch gewerkt. Het onderwijs is doelgericht en heeft een transactioneel kader. Er is samenwerking tussen leerkrachten. De positieve aspecten van alle betrokkenen, leerlingen, leerkrachten en ouders, worden benadrukt (Van de Putte, David, Vandeveld, De Wilde, & Van den Abbeele, 2009)

### Opbrengstgericht werken

Handelingsgericht werken is gericht op de onderwijsbehoefte van de individuele leerling. Het opbrengstgericht werken is bedoeld om de leerprestaties van de leerlingen zo groot mogelijk te maken. Begrippen als leerrendement en effectief onderwijs horen onder deze term. Opbrengstgericht werken is het systematisch organiseren van feedback over de kwaliteit van onderwijs (Meijer, 2009). Kenmerk van opbrengstgericht werken is een cyclus van doelen stellen voor de prestaties van leerlingen en het specifiek inrichten van het onderwijsprogramma en het onderwijsproces. Het meten en analyseren van (toets)gegevens leidt tot het bijstellen van instructie of doelen. Deze manier van werken overlapt het handelingsgericht werken.

### Klassenmanagement in combinatiegroepen

Met klassenmanagement wordt bedoeld handelingen van de leerkracht die te maken hebben met plannen, voorbereiden, organiseren, begeleiden en evalueren van onderwijsleersituaties (Förster & Schouten, 2009). In het algemeen wordt door leraren verondersteld dat het werken in een combinatiegroep moeilijker is dan in een enkelvoudige klas (Mulryan-Kyne, 2005). Naar het werken in combinatiegroepen is opvallend weinig onderzoek gedaan. De gedane onderzoeken richten zich vrijwel allemaal op een dubbele combinatie, het werken met meer jaargroepen in een klas is zelden tot nooit onderzocht. De onderzoeken die er zijn richten zich vooral op de prestaties van de leerlingen en de instructie. Er blijkt weinig verschil in de cognitieve prestaties en de sociaal emotionele ontwikkeling tussen kinderen uit een enkele groep of een combinatiegroep (Russell, Rowe, & Hill, 1998) Een studie naar het leerkrachtgedrag in Ierland (Mulryan-Kyne, 2005) laat zien dat leerkrachten een breed bereik van groepsbenadering hanteren door verschillende organisatievormen in te zetten. Het combineren van jaargroepen en het inzetten van peer-tutoring maken deel uit van het

handelingsarsenaal van de leerkrachten. Het combineren van instructie of domeinen lijkt voor de hand te liggen. De leerkracht heeft dan wel een goede kennis nodig van de leerlijnen en de tussendoelen in deze leerlijnen (Bijker, Boerema, & Louwsma, 2011). Uit onderzoek blijkt dat de combinatieklas niet minder effectief is dan de enkelvoudige klas (Kral, 1997). Wel wordt in de combinatieklas vaker zelfstandig gewerkt door de leerlingen. De leerkracht besteedt minder tijd aan organisatie, hoogstwaarschijnlijk door een betere voorbereiding. Er is evenveel instructietijd, maar er wordt minder tijd besteed aan het begeleiden oefenen. Er ligt meer nadruk op de zelfstandige verwerking van de leerstof. Als voordeel voor de combinatieklas, kan genoemd worden dat leerlingen langer dezelfde leerkracht hebben, waardoor de expertise bij de leerkracht wordt opgebouwd. Dit is zeker een voordeel in het licht van didactische groepoverzichten, die de basis vormen van de groepsplannen. Kleine scholen kennen korte lijnen tussen leerkracht en directie en collega's. De leerkracht participeert vaak rechtstreeks in de beleidsontwikkeling wat een grotere betrokkenheid oplevert. Nadeel kan zijn dat dit te veel informeel gebeurt, waardoor een duidelijke onderwijskundige leiding ontbreekt (Wouw et al., 2010).

De belangrijkste schakel in de verbetering van onderwijs is de leerkracht. Collegialiteit en professionaliteit zijn hierin cruciaal (Marzano, Marzano, & Pickering, 2010). De professionele instelling van de leerkracht is de metacognitie. Wanneer zij bereid is te reflecteren op haar eigen handelen en mee te werken aan collegiale visie en intervisie, kan er een lerende organisatie ontstaan waarin leerkrachten hun eigen beroep professionaliseren (Förster & Schouten, 2009). In combinatiegroepen dient de leerkracht zich ook bewust te zijn van de mogelijkheden om jaaroverstijgend te werken, te differentieren en coöperatief te leren (Kral, 1997). Door op die manier gebruik te maken van de heterogeniteit van de combinatiegroep, wordt het onderwijs meer effectief. Een kleine zijstap naar het coöperatief leren leert ons dat dit juist in een heterogene klas, als een combinatiegroep, een bijzonder sterk instructiemiddel is (Ebbens & Ettekoven, 2000). Door het werken in kleine groepen is er meer opbrengst; leerrendement (Oakley, Felder, Brent, & Elhajj, 2004). Er wordt dieper geleerd bij coöperatief leren (Dekker, Elshout-Mohr, & Wood, 2006). Voor plusleerlingen is dit een pré. Het gebruiken van coöperatieve werkvormen in de klas vereist de nodige inzet van de leerkracht en de nodige oefening bij de leerlingen (Ebbens & Ettekoven, 2000), maar heeft, zeker voor de plusgroep, veel voordelen. Hier moet worden aangetekend dat te kleine groepen dit voordeel ook weer deels teniet kunnen doen, doordat er te weinig mogelijkheden zijn om de samenstelling van de groepen te variëren (Wouw et al., 2010).

Het werken met groepsorganisatieplannen en subgroepen, zoals dat vanuit het handelingsgericht werken naar voren komt, doet een beroep op de organisatorische vaardigheden van de leerkracht. De bedoeling is dat de zorg binnen de klas wordt verleend en alle leerlingen de gestelde onderwijsdoelen halen. De kernvraag voor de leerkracht is dan niet zozeer: "wat mankeert dit kind?", maar veel meer: "Wat vraagt het van mij om dit onderwijsdoel te halen met dit specifieke kind? (Meijer, 2012)

### Leerlijnen en onderwijsarrangementen

De leerkracht heeft een goede kennis nodig van leerlijnen en tussendoelen om in de combinatiegroep instructie of domeinen te kunnen combineren (Bijker et al., 2011). Kennis van tussendoelen en cruciale leermomenten zijn ook van groot belang bij het maken van groepsplannen. De leerkracht dient er zorg voor te dragen dat leerlingen deze cruciale leermomenten aangeboden krijgen.

Goed onderwijs wordt bepaald door leerstofaanbod, leertijd, didactisch en pedagogisch handelen, klassenmanagement en schoolklimaat (Hasselt & Ligtendag, 2011). Dit zijn ook de onderdelen waarop de inspectie van het onderwijs scholen beoordeelt. Voor Passend Onderwijs lijkt het logisch om deze elementen als uitgangspunt te nemen. Het leerstofaanbod wordt afgestemd op de behoefte van de leerling, met dien verstande dat cruciale leermomenten zeker worden aangeboden. De leertijd kan uitgebreid of ingekort worden. De organisatie van (Passend) onderwijs heeft didactische en pedagogische uitgangspunten, die verankerd dienen te zijn in de visie en missie van de school. Het klassenmanagement omvat de daadwerkelijke organisatie van het onderwijs in de klas. Een school zou een leerstandaard moeten vaststellen. Dit beschrijft een expliciet schooldoel per domein. Door een doorlopende leerlijn te beschrijven met tussendoelen en einddoelen ontstaat een goed overzicht van wat leerlingen op welk moment moeten beheersen (Struiksmā & Rurup, 2008). Vervolgens kan een onderwijsarrangement (Figuur 1) beschrijven hoe de school werkt aan het bereiken van de gestelde doelen. Hierbij worden alle onderdelen van goed onderwijs beschreven. Die aanpak kan gericht zijn op vier niveaus. Het basisarrangement is gericht op 50% van de leerlingen en maakt gebruik van de reguliere lesmethoden. Voor 25% van de leerlingen geldt een verdiept arrangement, waarbij er meer uitdaging geboden wordt door complexe opdrachten, er korte instructie wordt geboden en een matige hoeveelheid inoefening. Deze leerlingen kunnen en mogen handelen vanuit meerdere oplossingsstrategieën. Voor 25% van de leerlingen geldt een intensief tot zeer-intensief arrangement. Deze groep krijgt verlengde instructie, meer inoefening van specifieke deelvaardigheden en ondersteuning met concreet materiaal. Voor de zwakste leerlingen kan het arrangement ook ondersteuning bevatten van een externe expert of onderwijsassistent (rugzakleerlingen). Na het beschrijven van de onderwijsarrangementen start de cyclus van handelingsgericht werken op klassenniveau. Door het analyseren van toetsen en het observeren van leerlinggedrag komt de leerkracht tot het verdelen van de leerlingen over de arrangementen. De arrangementen zorgen voor leerstofdoelen. Voor elke leerling kan hier een concreet doel (meetbaar of filmbaar) aan worden gekoppeld. Het arrangement is het uitgangspunt voor het Groepsorganisatieplan.

		<i>Leerstof</i>	<i>Leertijd</i>	<i>Didactiek</i>	<i>Pedagogiek</i>
<b>Verdiept</b>	25%				
<b>Basis</b>	50%				
<b>Intensief</b>	15%				
<b>Zeer intensief</b>	10%				
<b>Klassenmanagement</b>					
<b>Schoolklimaat</b>					

*Figuur 1 schematische weergave van een onderwijsarrangement*

Een reeks op elkaar aansluitende onderwijsarrangementen zorgen voor Passend Onderwijs, waarbij elke leerling optimale kansen krijgt op ontwikkeling van zijn/haar talenten (Struiksma & Rurup, 2008). Ook voor gedragsproblemen kan een indicator worden gegeven, zodat ook hier een leerlijn ontstaat waarop eventueel kan worden ingegrepen.

Het uitwerken van de domeinen in leerlijnen met tussendoelen en einddoelen en zorgt voor leerdoelen per leerjaar of zelfs per periode. Door deze lijnen per leerjaar als het ware onder elkaar te zetten ontstaat een overzicht van overlap en herhaling per leerjaar. Ook de opbouw van de leerlijnen wordt zo zichtbaar voor de leerkracht. Bij het organiseren van instructie en begeleidde inoefening zou de leerkracht zo gemakkelijk groepen van verschillende leerjaren moeten kunnen bundelen dan wel leerlingen kunnen indelen bij een instructiegroep voor herhaling van een specifieke vaardigheid of juist voor een uitdagender opdracht.

### Vraagstelling

Centrale vraag: “Hoe organiseer je Passend Onderwijs in combinatiegroepen in de basisschool, zodat leerlingen tegemoet worden gekomen in hun onderwijsbehoefte, de leerkracht geen grotere werkdruk ervaart dan bij het werken met een Groepsorganisatieplan en het leerrendement toch zo optimaal mogelijk is?”

Deelvragen:

1. Op welke manier ervaren leraren werkdruk bij het organiseren van Passend Onderwijs in hun combinatiegroep?
2. Kunnen onderwijsarrangementen(Figuur 1) zorgen voor het organiseren van Passend Onderwijs in combinatiegroepen in het basisonderwijs, waarbij tegemoet wordt gekomen aan de onderwijsbehoefte van alle leerlingen in de groep?
3. Welk effect hebben onderwijsarrangementen op de, door de leerkracht ervaren, werkdruk, het pedagogisch handelen, het didactisch handelen en het klassenmanagement ?
4. Zorgen onderwijsarrangementen voor een hoger leerrendement ten opzichte van het werken met groepsorganisatieplannen?

De hypothese is dat onderwijsarrangementen de werkdruk van de leerkracht kunnen verlichten, terwijl het leerrendement van de leerlingen toeneemt.

Ten aanzien van pedagogisch en didactisch handelen en klassenmanagement is de verwachting dat onderwijsarrangementen de organisatie van het onderwijs in de groep door de leerkracht als lichter wordt ervaren.

### Methode

#### Participanten

Aan het onderzoek namen vier leerkrachten, hun leerlingen en vier Intern Begeleiders (IB-er) deel. De betrokken leerkracht op school A is een zij-instroomer en werkt als invalkracht voor het tweede jaar aan deze school. Zij geeft les aan een combinatiegroep 7 en 8 met respectievelijk negen en zeven leerlingen. Op school B is de betrokken leerkracht voor het tweede jaar werkzaam op deze school. Zij heeft ervaring in het basis- en speciaal basisonderwijs. Zij geeft les aan een combinatiegroep 3,4 en 5 met respectievelijk zeven, zeven en vijf leerlingen. De betrokken leerkracht van school C werkt ongeveer tien jaar op deze school. Zij geeft les aan een combinatiegroep 7 en 8 met respectievelijk acht en elf leerlingen. De leerkracht van school D heeft dertig jaar ervaring in het Jenaplanonderwijs en werkt voor het tweede jaar op deze school. Hij geeft les aan groep 3 en 4, met respectievelijk vijftien en tien leerlingen.

De IB-ers zijn betrokken bij het onderzoek, omdat zij degenen zijn die met de leerkrachten groepsbesprekingen houden over de analyse en de organisatie van de onderwijsbehoefte in de groep. Daardoor heeft de IB-er zicht op de werkdruk die leerkrachten ervaren. School A en B hebben dezelfde IB-er. De IB-ers op school A,B en C doen onder meer groepsgesprekken met de leerkrachten over de Groepsorganisatieplannen en zij doen klassenbezoeken. Op school D zijn twee IB-ers. Zij doen geen klassenbezoeken, maar bereiden de Groepsplannen voor en hebben begeleidende gesprekken met de leerkrachten.

In totaal hebben 79 leerlingen geparticipeerd in het onderzoek (Tabel 1). In het onderwijsarrangement waren dat 25 leerlingen in groep 3 en 4 op school D en 19 leerlingen in groep 7 en 8 op school C. Voor het Groepsorganisatieplan was de verdeling 19 leerlingen in groep 3,4 en 5 op school B en 16 leerlingen in groep 7 en 8 op school A.

*Tabel 1 deelnemende leerlingen*

School	Groepsorganisatieplan	Onderwijsarrangement
A: groep 7-8	16 leerlingen	
B: groep 3-4	19 leerlingen	
C: groep 7-8		19 leerlingen
D: groep 3-4		25 leerlingen



### Setting

De deelnemende scholen hebben allemaal combinatiegroepen. Voor school D geldt dat dit een pedagogische keuze is gebaseerd op de uitgangspunten voor Jenaplanonderwijs. Voor de andere drie scholen is het leerlingaantal de reden voor een combinatiegroep. School D is een grote Jenaplanschool met ongeveer 300 leerlingen en 11 stamgroepen. De drie andere scholen zijn kleine dorpsscholen met minder dan 100 leerlingen en drie of vier combinatiegroepen. Op alle deelnemende scholen wordt handelingsgericht gewerkt met groepsorganisatieplannen(GOP) en subgroepen.

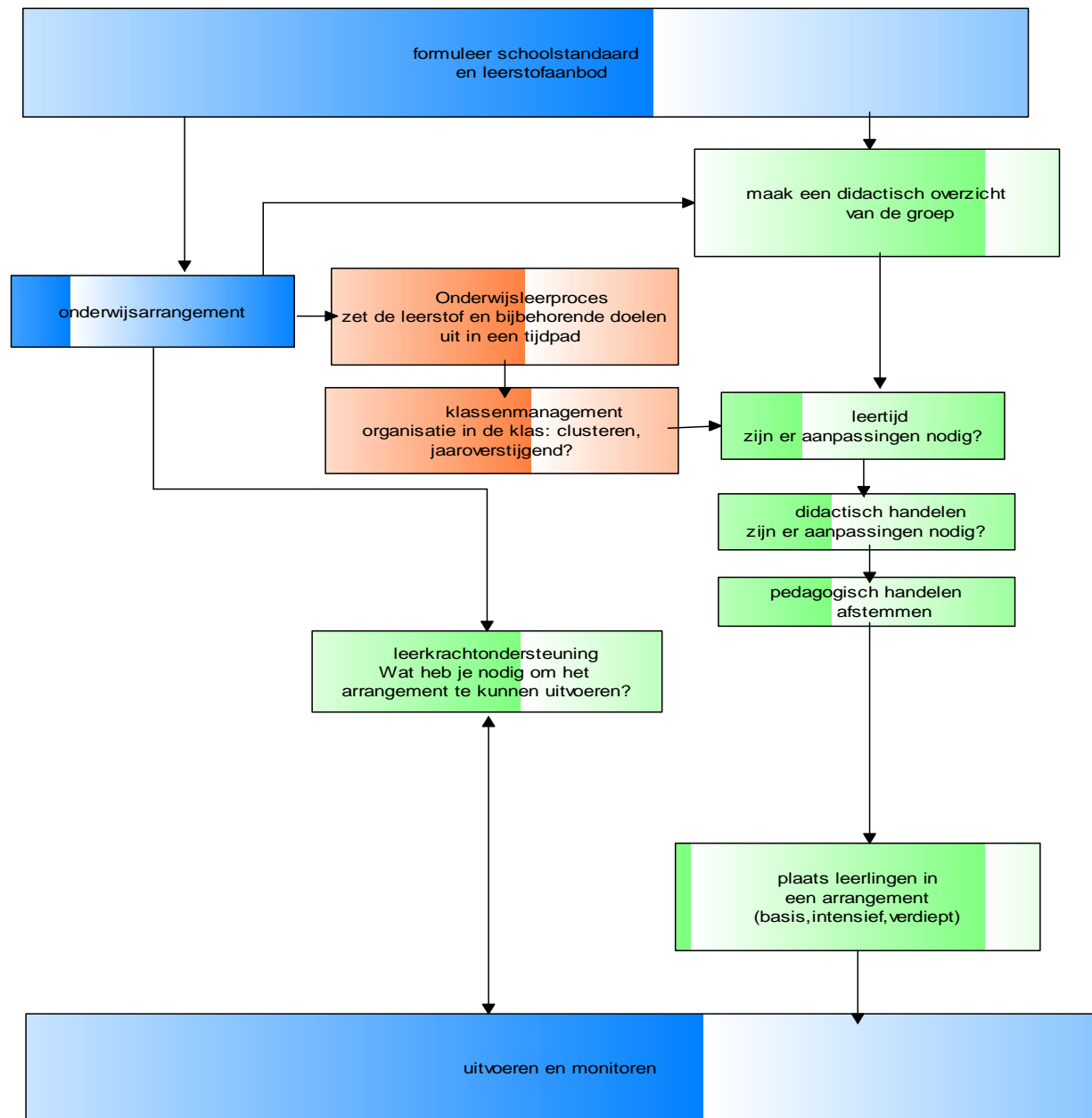
### De interventie

Op school A en B is gewerkt op de gebruikelijke manier met een groepsorganisatieplan per jaargroep voor het vak rekenen. Dat wil zeggen dat er door de leerkrachten een didactische analyse is gemaakt van de groepen. Er zijn doelen per leerling opgesteld. De leerlingen zijn ingedeeld bij een subgroep voor instructie. Daarna is het groepsorganisatieplan per jaargroep uitgevoerd. Op school A en B zijn de teams bezig met het kiezen van een nieuwe rekenmethode, die het komend schooljaar geïmplementeerd gaat worden. Er is daarom gekozen voor het GOP voor deze twee scholen. Het investeren van tijd in het uitzoeken van de doelen in de oude methode leek niet zinvol.

Op school C en D is gewerkt met een onderwijsarrangement (Figuur 1) per jaargroep voor het vak rekenen. Dit onderwijsarrangement is volgens een stroomschema (Figuur 2) tot stand gekomen. Op deze beide scholen waren de schoolstandaard en leerstofaanbod al binnen het team vastgesteld, met dien verstande dat op beide scholen voor het eerste jaar met een nieuwe rekenmethode wordt gewerkt en de implementatie van deze methode nog in gang is.

Vervolgens zijn de leerlijnen en cruciale leermomenten uitgezet in een tijdpad. Hierbij is gebruik gemaakt van de rekenleerlijnen van het Freudenthalinstituut (Boswinkel, 2007) en de referentieniveaus van het SLO (Noteboom, Os, & Spek, 2011). De leerkrachten hebben een didactisch overzicht van de groep gemaakt, zoals gebruikelijk is bij het maken van een groepsorganisatieplan. De leerlingen zijn ingedeeld bij een subgroep voor instructie. Voor individuele doelen, bijvoorbeeld vaardigheidsscore of een doel als “beheerst klokkijken op de analoge klok”, is een specifiek doel voor een leerling toegevoegd achter de naam van de betreffende leerling.

Voor zover de doelen niet door methodetoetsen of CITO worden getoetst, is geformuleerd hoe gemeten wordt of een doel wel of niet behaald is. Er is gekeken of er in deze periode overlap in lesstof was die de mogelijkheid bood voor geclusterde instructie en welke leerlingen konden aanschuiven bij de instructie van een andere groep voor herhaling of versnelling van leerstof. Hierna startte de uitvoerende fase, waarin de bedachte organisatie werd uitgevoerd en de leerkrachten na iedere toets bijhielden welke doelen er door de leerlingen waren behaald. Verschil met het groepsorganisatieplan is dus vooral dat niet de individuele doelen, maar de groepsdoelen leidend zijn.



Figuur 2 stroomschema onderwijsarrangement maken

## Meetinstrumenten

### Vragenlijst leerkrachten

Om de werkdruk en het pedagogisch en didactisch handelen van leerkrachten in kaart te brengen werd gebruik gemaakt van een vragenlijst (bijlage 1). De vragenlijst is gebaseerd op de checklist voor handelingsgericht werken (Pameijer et al., 2009) en het opleidingsboekje van de WMK-PO, waarin de lerarencompetenties zijn verwoord. De vragenlijst bestaat uit 14 items en is onderverdeeld in drie schalen en twee open vragen. De schaal werkdruk bestaat uit drie items, de schaal pedagogisch handelen bestaat uit drie items en de schaal didactisch handelen bestaat uit zes items. Bij deze items is een vijfpuntsschaal gehanteerd. Ten aanzien van werkdruk zijn nog twee open vragen gesteld:

“Hoeveel tijd kost het maken van een groepsplan rekenen ongeveer?” en “Hoeveel tijd kost het maken/bijhouden van een didactisch overzicht ongeveer?”.

### *Interview leerkrachten*

Het interview is eveneens geënt op de checklist voor Handelingsgericht werken. De vragen werden mondeling gesteld (bijlage 2). De vragen zijn verdeeld over de thema's, die de onderdelen van het onderwijsarrangement en de indicatoren van de inspectie voor het basisonderwijs vormen. Een onderdeel van het pedagogische en didactisch handelen is de zorg voor leerlingen. Pedagogische en didactische uitgangspunten, zoals leerstofaanbod, leerdoelen en schoolstandaard komen in een team tot stand/ Ze zijn daarom in het thema professionele omgeving opgenomen.

- Werkdruk: “Wat vind je op dit moment het meest belastend aan je onderwijstaken?”
- Pedagogisch handelen: “Wat zijn in jouw ogen de belangrijkste dingen om te zorgen voor een goed pedagogisch klimaat in de klas?”
- Didactisch handelen: “Wat zou jij een ideale organisatie vinden voor je klas?”
- Zorg voor leerlingen: Hoe zorg jij dat je, naast het leerlingvolgsysteem, zicht houdt op de ontwikkeling van je leerlingen?”
- Professionele omgeving: “Vind je dat de teamvisie concreet zichtbaar is in de dagelijkse onderwijspraktijk tijdens het werken in de groep?”
- Klassenmanagement : “Heb je bij de inrichting van de klas en het samenstellen van het rooster rekening gehouden met gedifferentieerd werken? Zo ja, hoe heb je dat gedaan?”

Per thema is er een analyse gemaakt van de ervaren werkdruk per leerkracht en per conditie (groepsorganisatieplan of onderwijsarrangement ) is er gekeken naar de overeenkomsten en verschillen tussen de leerkrachten.

### *Interview IB-er*

Met de Intern begeleiders is een interview gedaan (bijlage 3). De IB-er heeft gesprekken met de verschillende leerkrachten in de school over het klassenmanagement en heeft zicht op de wijze waarop de groepsplannen tot stand komen en welke problemen en werkdruk dit voor de leerkrachten met zich meebrengt. De vragen zijn verdeeld over dezelfde thema's als bij de leerkrachten:

- Werkdruk: “Wordt het maken van een groepsplan als zinvol ervaren?”
- Pedagogisch handelen: “Spreek je met leerkrachten over hun pedagogisch handelen? Zo ja, welke onderwerpen vind jij daarbij het belangrijkste?”
- Didactisch handelen: “Is gedifferentieerd werken in de groep op deze school realiseerbaar of zijn er belemmeringen?”
- Zorg voor leerlingen: “Welke rol speelt het GOP in de leerlingenzorg?”

- Professionele omgeving:” Vind je dat de teamvisie concreet zichtbaar is in de dagelijkse onderwijspraktijk tijdens het werken in de groep?”
- Klassenmanagement: “Wordt er bij de inrichting van de klas en het samenstellen van het rooster rekening gehouden met gedifferentieerd werken? Zijn daar schoolafspraken over gemaakt?”

Per thema is er een analyse gemaakt per conditie (groepsorganisatieplan of onderwijsarrangement ) en er is gekeken naar de overeenkomsten en verschillen tussen de IB-ers en de leerkrachten.

### *Logboek en observatie met een kijkwijzer*

Om de ervaren werkdruk te meten werd aan de leerkrachten gevraagd om tijdens het onderzoek een logboek bij te houden. Hierin werden de uren bijgehouden die werden besteed aan het maken en bijhouden van het groepsorganisatieplan/onderwijsarrangement. Hiermee werd werkdruk gemeten in tijd. Daarnaast hebben leerkrachten hun bevindingen bijgehouden met losse opmerkingen en korte observaties, waarmee de, door de leerkracht, ervaren werkdruk werd gemeten.

Tijdens de periode van het onderzoek werden een tweetal observaties gedaan in iedere groep met een kijkwijzer (bijlage 4) door de onderzoeker en de Intern Begeleider. Ook de kijkwijzer bevat de indicatoren (pedagogisch handelen, didactisch handelen, zorg voor leerlingen, professionele omgeving en klassenmanagement) om de kwaliteit van onderwijs te meten. Met de kijkwijzer is een willekeurige rekenles bekeken en gescoord. De observatie was vooral gericht op de werkdruk van de leerkracht ofwel de mate van ontspannenheid bij het lesgeven en het omgaan met de vooraf bedachte organisatie vanuit het onderwijsarrangement of het GOP. De interviews, observatielijsten en tijdscores leveren samen een beeld van de werkdruk, die door de leerkrachten is ervaren.

### *Toetsscores methodegebonden toetsen*

Om de leeropbrengst van de leerlingen te meten is vooraf aan het onderzoek de gemiddelde score op de gemaakte methodetoetsen uit het eerste deel van het schooljaar per leerling vastgesteld. Aan het einde van de onderzoeksperiode zijn de gemiddelde scores van de gemaakte methodetoetsen per leerling vergeleken met het gemiddelde van het eerste half jaar. De methodetoetsen worden regulier gebruikt om de voortgang van de leerling te volgen. In het algemeen wordt de leerstof getoetst die in het voorafgaande blok is aangeboden. De leerkracht kan per onderdeel scoren of een leerling het rekenonderdeel voldoende beheerst. Een onderdeel is voldoende wanneer de score 80% of hoger is. Voor leerlingen met een laag rekenniveau( CITO-niveau E of D) wordt dit percentage soms aangepast tot 60% . Daarnaast geven de scores inzicht of aan de onderwijsbehoefte van de leerling is voldaan. Voor de onderwijsarrangementen worden de toetsscores op de onderdelen van de toets gebruikt om te analyseren of de leerlingen de gestelde doelen hebben bereikt. De gemiddelde scores van een leerling over een periode van 3 maanden geeft inzicht in de voortgang van het leerproces van de leerling.

### Design en procedure

Het onderzoek bestond uit drie fasen: voorbereidende fase, uitvoerende fase en evaluatie (Tabel 2).

In de voorbereidende fase werden het groepsorganisatieplan en het onderwijsarrangement gemaakt. In deze fase zijn de vragenlijst en het interview bij de leerkrachten afgenomen. De resultaten van de methodetoetsen per leerling zijn verzameld. Met deze resultaten hebben twee leerkrachten zelf een groepsorganisatieplan gemaakt. Voor het maken van het onderwijsarrangement heeft er een extra gesprek plaatsgevonden met de betrokken leerkrachten. In dit gesprek is de basis van het arrangement aangeboden en besproken. Hiervoor zijn de lesblokken uit de beide rekenmethodes geanalyseerd op doelen en cruciale leermomenten. Voor 'Alles Telt' is hierbij gebruik gemaakt van de rekenlijnen die gemaakt zijn door de projectgroep van het Freudenthalinstituut (Boswinkel, 2007). Voor 'de Wereld' in getallen zijn de leerlijnen op dezelfde wijze geanalyseerd en gepresenteerd aan de leerkracht. De twee leerkrachten hebben vervolgens zelf hun leerlingen in het onderwijsarrangement (bijlage 5) ingevoerd.

In de uitvoerende fase hebben de leerkrachten een logboek bijgehouden en zijn er in de klassen met een onderwijsarrangement twee observatiemomenten geweest. Alle groepen hebben een keer klassenbezoek gehad, waarin met een kijkwijzer de rekenles is geobserveerd. In de groepen met een GOP is door de IB-er geen observatie gedaan met de kijkwijzer. In de klassen met een onderwijsarrangement is een gesprek gevoerd door de IB-er met de leerkracht aan de hand van de kijkwijzer. Met de vier IB-ers is eveneens een interview gedaan.

In de evaluatiefase zijn de resultaten van de methodetoetsen verzameld en besproken met de leerkracht. De leerkrachten hebben nogmaals de vragenlijst ingevuld.

*Tabel 2 fases van het onderzoek*

Fase	wat	Wie
Vorbereidende fase		
	Zoeken van scholen	<b>Onderzoeker</b>
	Afnemen vragenlijst en interview	
	participerende leerkrachten (nulmeting)	
	Verzamelen leerlingresultaten	
	(nulmeting)	
	Uitwerken van leerstofaanbod, leertijd en	
	tussendoelen bij de gebruikte	
	rekenmethode	
	Vaststellen schoolnorm beoordeling	
	Maken onderwijsarrangement bij Alles	
	Telt en Wereld in getallen	

	Maken didactisch overzicht	
	Maken GOP of invoegen leerlingen in onderwijsarrangement	
		<b>Leerkrachten</b>
<i><b>Uitvoerende fase</b></i>	Bijhouden logboek	<b>Leerkrachten</b>
	uitvoeren GOP of onderwijsarrangement	
	observaties in de klassen	
	verzamelen leerlingresultaten	<b>Onderzoeker en IB-er</b>
	interview met IB-ers	<b>Leerkrachten</b>
		<b>Onderzoeker</b>
<i><b>Evaluatie fase</b></i>	herhalen vragenlijsten en interview	<b>Onderzoeker</b>
	beoordelen leerlingopbrengsten	
	verzamelde data verwerken	
	presenteren resultaat aan de school	

### **Analyse**

Het effect van onderwijsarrangementen op de organisatie van Passend Onderwijs en de, door de leerkracht ervaren, werkdruk, het pedagogisch handelen, het didactisch handelen en het klassenmanagement is geanalyseerd met behulp van de afgenomen interviews bij de leerkrachten en de Intern Begeleiders en het logboek, dat door de leerkrachten is bijgehouden gedurende de onderzoeksperiode. Om de werkdruk, het pedagogisch en het didactisch handelen in kaart te brengen is de vragenlijst die voor en na de interventie door de leerkrachten ingevuld, vergeleken met een non-parametrische, two related samples test van Wilcoxon.

De leerling resultaten zijn vergeleken met een independent samples test, waarbij het gemiddelde van de gemaakte methodetoetsen in de voormeting is vergeleken met het gemiddelde van de gemaakte methodetoetsen in de nameting. De resultaten van de twee scholen die met een onderwijsarrangement hebben gewerkt zijn in de nameting vergeleken met de resultaten van de twee scholen die met een GOP hebben gewerkt.

### **Resultaten**

#### Vragenlijsten leerkrachten

Deze beide vragenlijsten zijn, vanwege het aantal participanten met elkaar vergeleken met non-parametrische, two related samples test van Wilcoxon. Tabel 3 laat zien dat er geen verschillen zijn tussen de twee condities bij de nameting.

*Tabel 3 voor- en nameting werkdruk leerkrachten*

<i>Conditie</i>	<i>Nameting</i>			<i>Nameting</i>		
	<i>@werkdruk</i>	<i>@pedhandelen</i>	<i>@didhandelen</i>	<i>@werkdruk</i>	<i>@pedhandelen</i>	<i>@didhandelen</i>
Ond.arr	12	9	20	14	12	23
Ond.arr	12	12	25	20	14	30
GOP	10	11	26	10	11	26
GOP	10	15	18	10	15	18

De GOP-scores laten in de voor- en nameting geen verschil zien. Blijkbaar hebben de leerkrachten tijdens de onderzoeksperiode geen veranderingen ervaren.

De Wilcoxon-test laat zien dat er geen statistisch significant verschil is tussen de werkdruk van de leerkrachten met een GOP of de leerkrachten met een onderwijsarrangement in de nameting ( $Z = -1,842$ ,  $p = 0,066$ ). Wel kan worden geconcludeerd dat er een trend in de goede richting valt waar te nemen. Er werden geen verschillen gevonden voor pedagogisch handelen ( $Z = -1,342$ ,  $p = 0,180$ ) en voor didactisch handelen ( $Z = -1,604$ ,  $p = 0,109$ ).

De twee open vragen over de hoeveelheid tijd die de leerkrachten besteden aan het maken van een groepsorganisatieplan en een didactische analyse levert een gemiddelde tijd van anderhalf uur voor het maken van een didactische analyse en een groepsplan. De tijd die de leerkrachten besteden aan een didactische analyse varieert van een half uur tot twee uur. Voor het groepsplan wordt een uur tot anderhalf uur uitgetrokken. Op school D is een andere organisatievorm gekozen. De leerkracht maakt een analyse per kind en maakt per kind een plan. Dit kost in totaal twee uren. Er wordt dan geen groepsplan meer gemaakt.

### Interview leerkrachten

Het interview is geënt op de checklist voor Handelingsgericht werken. Dit interview is vooraf aan het onderzoek afgenomen en aan het eind van het onderzoek herhaald. De vragen werden mondeling gesteld (bijlage 2). De vragen zijn verdeeld over de thema's, die de onderdelen van het onderwijsarrangement en de indicatoren van de inspectie voor het basisonderwijs vormen.

In de voormeting blijken geen verschillen tussen de twee condities. Het stellen van doelen en het maken van didactische overzichten en groepsorganisatieplannen worden door de meewerkende leerkrachten als waardevol gezien. "Goed om na te denken over de onderwijsbehoefte van een kind en goed om te bespreken hoe het onderwijs georganiseerd gaat worden." Allen werken met een collega in een duobaan en vinden het belangrijk dat je samen op dezelfde lijn zit en dezelfde informatie hebt. Hieronder worden de resultaten van de interviews afgenomen tijdens de nameting gerapporteerd.

### *Ervaren van werkdruk*

Het weergeven van overzichten en plannen wordt wisselend ervaren. Iedereen vindt het veel administratie, maar voor de scholen waar een arrangement wordt geprobeerd is er al veel in een vast

format gezet, waardoor de leerkracht minder werkdruk ervaart. Vernieuwingstrajecten, een nieuwe methode en het maken van de groepsorganisatieplannen voor groep 3 worden als het meest belastend ervaren. Er moet iets nieuws opgezet worden en men kan niet terugvallen op routine. Dit kost kennelijk veel energie. Eensgezind zijn de vier leerkrachten over het leukste deel van hun beroep; het lesgeven. ‘Inspirerend, geeft energie en voldoening.’ In de nameting zeggen de leerkrachten die met een arrangement hebben gewerkt, dat zij denken dat deze manier van werken op de langere termijn zou kunnen leiden tot vermindering van werkdruk. Deels doordat een stuk administratie maar een keer hoeft te worden gedaan en deels doordat het inzicht in methode, leerlijnen en aanpak vergroot wordt.

### *Pedagogisch handelen*

Hoewel er nuanceverschillen zijn is over het pedagogisch handelen een eensgezind oordeel. Kinderen moeten zich geaccepteerd voelen in de groep. Dit gaat zowel over gedrag als over leerprestaties. Er wordt in beide condities ook expliciet aandacht besteed aan het tot stand komen van een goede groepssfeer, waarbij die acceptatie een rol speelt. Hierbij wordt in voor- en nameting in beide condities geen werkdruk ervaren.

### *Didactisch handelen*

Alle vier de leerkrachten kiezen bewust voor het werken in een combinatiegroep. Dit vooral omdat kinderen veel van elkaar leren en omdat kinderen in een combinatiegroep meer moeten samenwerken en zelfstandig moeten kunnen werken. Dit wordt als een voordeel gezien in beide condities. Het gedifferentieerd werken staat niet ter discussie. Dit is een gegeven, zo wordt er gewerkt. Op de beide scholen die met een onderwijsarrangement gaan werken is een nieuwe rekenmethode. Het werken met een nieuwe methode is, ook voor ervaren leerkrachten, een opgave die tijd en moeite kost. Zo’n eerste jaar wordt er vooral gekeken of alle onderwerpen voldoende aan de orde komen en hoe de instructie uitpakt voor de leerlingen. Leerlijnen en cruciale leermomenten zijn niet goed in beeld, maar worden wel herkend. De leerkrachtomgeving, bij beide methodes uitgebreid, wordt het eerste jaar nog niet erg veel gebruikt. De digitale leerlijnen met toelichtende filmpjes van Alles telt, waren bij de leerkracht niet bekend. Conclusie is dat implementatie van een methode of het inwerken van een leerkracht in een methode tijd en aandacht kost. De leerkrachten ervaren dit als extra werkdruk. Ze vragen zich af of dit niet beter begeleid zou moeten worden?

In de nameting blijkt dat beide leerkrachten die met een onderwijsarrangement hebben gewerkt constateren dat zij een beter inzicht hebben gekregen in de rekenmethode en een verbeterde kennis van de doelen en leerlijnen in die methode. De opzet van het arrangement geeft inzicht in de leerlijnen, waardoor de kennis van de leerkracht toeneemt.

### *Zorg voor leerlingen*

Een onderdeel van het pedagogisch en didactisch handelen is de zorg voor leerlingen. Naast het Leerlingonderwijsvolgsysteem (LOVS) wordt het didactisch overzicht genoemd als het meest waardevolle instrument om de ontwikkeling van de leerlingen te volgen. Hoe dit overzicht tot stand komt is niet expliciet besproken, maar het bestaat over het algemeen uit harde gegevens in de vorm



## Passend onderwijs met onderwijsarrangementen

van LOVS-toetsresultaten en methodetoetsresultaten en zachte gegevens die uit de observatie van de leerkrachten komen. Er gaat veel tijd zitten in het bijhouden van een leerlingvolgsysteem, maar dit wordt in beide condities ervaren als nuttig bestede tijd.

### *Professionele omgeving*

De pedagogische en didactische uitgangspunten in een school komen tot stand in een team. De professionele omgeving wordt in beide condities als belangrijk en ondersteunend ervaren. Alle leerkrachten hebben veel contact over hun groep met de duopartner en groepsoverstijgend met de directe collega's. Op een kleine school is dit al gauw het hele team, op een grotere school zijn het meestal de collega's van dezelfde bouw. Op geen van de scholen is er collegiale intervisie. Ook het aantal klassenbezoeken door IB en directie is beperkt. Hier zijn geen verschillen tussen beide condities in voor- en nameting.

### *Klassenmanagement*

Het inrichten van een lokaal en het opstellen van een rooster of weekplan is per school verschillend. De factor tijd wordt wel in beide condities genoemd: tijd om aan alles toe te komen en alle leerlingen voldoende aandacht te geven. Er moeten geen extra dingen bijkomen, zoals verjaardagen vieren of kinderpostzegels uitdelen, dan loopt het spaak. Conclusie is dat het programma dermate vol zit in combinatiegroepen dat er geen 'loze' tijd meer over is. "Je hebt eigenlijk altijd het gevoel dat je niet aan alles bent toegekomen op een dag". Dit wordt door de leerkrachten in beide condities ervaren als frustrerend en belastend. In de nameting blijft het gevoel van tijdsdruk in beide condities. Op de scholen waar gewerkt is met een onderwijsarrangement is er bij de klassenbezoeken waargenomen dat er ontspannen wordt omgegaan met het toepassen van het onderwijsarrangement. Er is zicht op de organisatie in de klas en wat er met welke leerling gedaan moet worden. Hoewel er nog geen routine is in het werken met een arrangement lijkt dit wel te leiden tot meer overzicht en daardoor tot meer ontspanning bij de leerkrachten.

### Interview Intern Begeleiders

Het interview met de Intern Begeleiders (bijlage 3) van de vier deelnemende scholen heeft aan het eind van de onderzoeksperiode plaatsgevonden. De bedoeling van het interview was om zicht te krijgen op de werkdruk van de leerkrachten. De IB-ers van de scholen met een onderwijsarrangement hebben in de onderzoeksperiode een gesprek gehad met de betrokken leerkracht aan de hand van de kijkwijzer.

### *Ervaren werkdruk*

Hoewel de doelen over het algemeen aangereikt worden vanuit de methode, vinden veel leerkrachten het moeilijk om doelen concreet en meetbaar te maken. Vooral de tussendoelen leveren nogal eens problemen op. Op school D hebben de IB-ers daarom de doelen voor de leerkrachten uit de methodes gehaald en op een rij gezet, zoals dit ook in het onderwijsarrangement wordt gedaan. Zo ontstaat er een overzicht voor de leerkracht en hoeft deze geen tijd te steken in het uitpluizen van de

methode. Voor beide scholen met een onderwijsarrangement geldt dat de opbouw en de leerlijnen in de nieuwe rekenmethode een gewenningsperiode nodig hebben. Op school D werd het groepsorganisatieplan vooral als administratieve last ervaren. Men zag het voordeel wel voor het zicht op de instructieniveaus en de klassenorganisatie. Er is gekozen voor een format dat door de IB-ers wordt gemaakt en waarin de leerkrachten hun groep in beeld brengen. Dit is meteen gekoppeld aan de leerlingzorg; schoolbegeleiding en zorgplatform draaien in dezelfde cyclus mee. Het werken met een onderwijsarrangement heeft vooral bijgedragen aan het overzicht in de klas op de onderwijsbehoefte en de organisatie van de differentiatie in de groep.

Op de andere scholen wordt het groepsorganisatieplan als zinvol ervaren. Er was eerst wel weerstand, maar nu de leerkrachten ervaren dat ze anders naar hun groep gaan kijken, meer analytisch, worden de voordelen zichtbaar. Door routine wordt het ook gemakkelijker en kost het minder tijd om een cyclus te draaien met een GOP. Hierdoor neemt de ervaren werkdruk wel iets af.

Alle IB-ers merken op dat er veel administratie gemoeid is met de groepsplannen. Deze schriftelijke weerslag staat lang niet altijd ten dienste van de leerkracht. Vaak moeten er zaken dubbel gedaan worden of van het ene document naar het andere gekopieerd worden. Voor leerlingen die weinig tot geen zorg behoeven wordt er ook nog veel op papier gezet. De IB-ers in beide condities denken dat de administratie rond de groepsplannen gemakkelijker zou moeten kunnen. Het koppelen van documenten, zoals bijvoorbeeld de didactische overzichten en de evaluatie van methodetoetsen, zou al veel werk schelen. De didactische overzichten zouden SMART (Specifiek, Meetbaar, Aanvaardbaar, Realistisch, Tijdgebonden) moeten worden; de informatie over het kind die je nodig hebt moet erin staan en niet meer dan dat. Alleen wanneer er iets verandert voor een leerling is het zinvol om hiervan een schriftelijke weerslag te hebben. Alle scholen hebben de individuele handelingsplannen losgelaten en proberen dit zoveel mogelijk te integreren in het groepsplan. Dit levert een kleine vermindering van administratie op. De IB-ers in beide condities zijn unaniem over de werkdruk van de leerkrachten. Die is hoog met name door de administratieve belasting en in mindere mate door de vaardigheden die de leerkracht moet ontwikkelen om het onderwijs in de groep te kunnen analyseren. De werkdruk in de combinatiegroep is vooral hoog door het grote aantal instructiemomenten. In beide condities is hier geen verschil in werkdruk aan te geven.

### *Pedagogisch handelen*

Over het pedagogisch klimaat zijn de IB-ers het unaniem eens met de leerkrachten: "Een vertrouwd en veilig klimaat, waarin positief benoemd wordt wat goed is. De IB-er van school C noemt ook expliciet dat leerkrachten moeten worden gestimuleerd om successen met de kinderen te vieren. Alle scholen kiezen voor het werken met combinatiegroepen. Het kunnen werken op drie instructieniveaus in een jaargroep is daarbij wel voorwaarde. Met drie jaargroepen werken kan wel als je voor de kernvakken kunt splitsen bij de instructie. Leerlingen kunnen dan aanschuiven bij een andere groep om instructie op maat te krijgen. Als deze mogelijkheid er niet is dan heeft een dubbele combinatie de voorkeur. Het eist van de leerkracht een goede kennis van de leerlijnen en het gebruik van een goed

instructiemodel. De IB-ers van school D geven aan dat de groepen steeds groter worden (dit jaar van 25 naar 28 leerlingen per klas). Er worden bovendien steeds meer kinderen gediagnosticeerd en gelabeld. Grotere groepen met meer 'probleem' kinderen maken het gedifferentieerd werken zwaarder en complexer. "Je moet er voor waken dat je voor ieder kind iets anders moet doen, want dan verbrokkel je de aandacht en de instructie en doe je van alles een beetje in plaats van de grote lijnen goed uit te voeren." Grotere groepen, maar vooral steeds meer kinderen met een 'label' geven een grotere werkdruk voor leerkrachten. Het werken met drie jaargroepen in een combinatiegroep wordt omschreven als 'topsport' en eigenlijk niet meer werkbaar.

### *Professionele omgeving*

Over de professionele omgeving op de scholen valt op te merken dat er veel en vaak overleg is tussen teamleden onderling en tussen teamleden en Intern Begeleiders. Het Passend Onderwijs lijkt meer een papieren zaak. Leerkrachten waren altijd al bezig met de zorg voor individuele kinderen. Wel wordt er nu eerder interventie gepleegd, omdat er meer geanalyseerd wordt en de onderwijsbehoefte van een kind ook in beeld komt. Hier is geen verschil tussen beide condities waar te nemen. De IB-ers in beide condities constateren aan het eind van het interview, onafhankelijk van elkaar, dat er veel meer uitwisseling tussen scholen zou moeten zijn over de problemen en oplossingen rond de groepsorganisatieplannen. Dit zou goed kunnen leiden tot oplossingen om de administratieve druk te verminderen.

### *Klassenmanagement*

Op de scholen met een onderwijsarrangement is al veel nagedacht over het afstemmen van lesroosters en inrichting van de klaslokalen. Per schooljaar wordt dit bekeken. Het arrangement gaf een goed overzicht van de manier waarop met de onderwijsbehoefte van de kinderen wordt gewerkt. Het geeft ook een focus op de doelen, die bereikt moeten worden met alle leerlingen. Er is tijd nodig om hiermee vertrouwd te raken en het kost eveneens tijd om het raamwerk voor een arrangement te maken. Wanneer dit gedaan is zou een onderwijsarrangement goed kunnen bijdragen aan een goed klassenmanagement en het verminderen van de werkdruk voor de leerkracht.

### Logboek en observatie met een kijkwijzer

In de onderzoeksperiode is er door de leerkrachten een logboek bijgehouden. De leerkrachten van school A en B, hebben hierin de tijd genoteerd die ze besteed hebben aan het bijhouden van het GOP. Na de methodetoetsen is er geanalyseerd of de leerlingen de stof voldoende beheersten en is er extra hulp geboden op onderdelen die (nog) niet werden beheerst. Ze constateren beide dat het werken met een GOP voor rekenen meer en meer tot de routine gaat behoren. Er is in beide klassen een keer een klassenbezoek gedaan. De score op de kijkwijzer (bijlage 4) laat zien dat er niet veel verschil is in de werkwijze van beide leerkrachten. Op school B laat de leerkracht minder zien dat oefentijd wordt afgestemd op de behoefte van de leerlingen. De beide leerkrachten hebben in het interview gezegd dat

het maken van een GOP veel tijd kost, maar het werken met het plan kost steeds minder energie, omdat het tot de routine gaat behoren

De leerkracht van school C had vooral moeite met het inpassen van het onderwijsarrangement in de gebruikelijke routine van het werken met groepsplannen. Na de eerste toets had zij het idee dat de toetsanalyse twee keer werd uitgevoerd. De gehaalde doelen werden geregistreerd in het toetsoverzicht van de methode, maar ook afgevinkt op het onderwijsarrangement. Zij heeft dit ervaren als dubbel werk. Omdat de methode drie toetsen per blok heeft, minimum, basis en plus, bleek het ook lastig om alle doelen gemakkelijk terug te vinden. Niet alle leerlingen hoeven ook alle toetsdoelen te halen. Dit werkte verwarrend. Wel positief vond zij dat de doelen worden benoemd en dat er inzicht ontstaat in de doelen en de leerlijnen die in een blok worden behandeld. In deze klas is twee keer een observatie gedaan. Bij de tweede observatie lijkt de leerkracht meer ontspannen met het arrangement om te gaan en scoort ze vaker een drie. De, door haar ervaren, werkdruk nam eerst toe, maar naarmate het onderzoek vorderde nam dit weer af.

De leerkracht van school D heeft zijn logboek meteen gebruikt om de eigen onderwijssituatie te analyseren en te verbeteren. Vooraf heeft hij in het interview en de vragenlijst aangegeven dat de organisatie in de groep voor hem nog niet optimaal was: *“ben je erg aan het zoeken en uitproberen, kom je er nog niet aan toe om de diepte te gaan, b.v qua effectiviteit, organisatie en het behalen van de doelen.”* De wijze van werken in de school, waarbij het groepsorganisatieplan is losgelaten en er voor ieder kind de plannen in één document staan, brengt met zich mee dat het overzicht op de groep minder in beeld is. In deze groep is twee keer een observatie gedaan. Bij de tweede keer scoren afstemming van de leerroute en structuur beter. Dit bevestigt de waarneming van de leerkracht dat er meer overzicht is op de groepsorganisatie. In het logboek is goed te volgen hoe de aanpak in deze groep is geweest. Uit de vragenlijst en het tweede interview blijkt dat het standpunt van de leerkracht van school D het meest is gewijzigd van de vier deelnemende leerkrachten. Hij heeft veel tijd en zorg gestoken in het uitwerken van het arrangement en het bijhouden van het logboek. Als negatief punt geeft hij aan dat het maken van een indeling en het uitzoeken van de doelen en leerlijnen veel tijd kost. Voordeel nu was dat de doelen en leerlijnen al waren uitgezocht. Een ander voordeel vindt hij dat je dit maar een keer hoeft te doen en je tijd dan kunt gebruiken om de groepsindeling te maken. Het werken met een onderwijsarrangement was voor hem een goed instrument om kritisch te kijken naar de organisatie van het onderwijs in de groep en heeft zijn inzicht hierin vergroot.

### Leerlingopbrengsten : Toetsscores methodegebonden toetsen

De scores van de methodetoetsen zijn met een independent samples test met elkaar vergeleken( zie Tabel 4). Er was geen significant verschil tussen de beide condities bij zowel de voormeting( $M = 86,03$ ,  $SD = 8,273$ ),  $T(77) = 0.424$ ,  $p = 0.672$  , als de nameting( $M = 85,00$ ,  $SD = 12,283$ ),  $T(77) = 0.44$ ,  $p = 0.97$ . Bij de voormeting was dit ook de verwachting, omdat het uitgangpunt voor beide condities voor de interventie min of meer hetzelfde was. Bij de nameting bleek er geen verschil tussen de twee

scholen die met een GOP hadden gewerkt en de twee scholen die met een arrangement werkten. Het effect van de interventie werd dus niet zichtbaar in de leerlingopbrengsten.

*Tabel 4 leeropbrengsten*

Groep	N	M	SD
Voormeting GOP	35	86,03	8,273
Voormeting onderwijsarrangement	44	85,00	12,283
Nameting GOP	35	88,31	8,228
Nameting arrangement onderwijsarrangement	44	88,23	9,243

### Discussie en conclusie

De hypothese dat onderwijsarrangementen de werkdruk van de leerkracht kunnen verlichten, terwijl het leerrendement van de leerlingen verbetert, is niet bevestigd. De werkdruk van de leerkrachten blijkt in beide condities niet significant verschillend. Het leerrendement van de leerlingen in beide situaties blijkt eveneens niet significant te verschillen. De werkdruk die de leraren in beide condities ervaren bij het organiseren van Passend Onderwijs in hun combinatiegroep bestaat vooral uit de administratieve last en het managen van de instructietijd voor de verschillende instructiegroepen, waarbij de leerkrachten het gevoel hebben steeds tijd tekort te komen om voldoende aandacht aan alle leerlingen te kunnen besteden.

Of onderwijsarrangementen kunnen zorgen voor het organiseren van Passend Onderwijs in combinatiegroepen wordt wel vermoed, maar is niet uit het onderzoek naar voren gekomen. Vooraf was het idee dat een arrangement meer zicht geeft op de mogelijkheid om leerlingen te laten deelnemen aan de instructie van een andere groep. Omdat er maar een groep binnen een school heeft deelgenomen aan het onderzoek kan niet worden aangetoond dat een onderwijsarrangement hieraan bijdraagt. Beide leerkrachten, die met een onderwijsarrangement hebben gewerkt geven aan dat het overzicht op de leerlijnen veel beter is als bij een groepsorganisatieplan en dat de mogelijkheden om kinderen te laten aanschuiven bij de instructie van een andere groep daardoor wel groter worden. Dit is echter niet uitgevoerd.

Dat onderwijsarrangementen de, door de leerkracht ervaren, werkdruk kunnen verlichten is niet aangetoond. De scores bij de laatste twee items pedagogisch en didactisch handelen zijn niet significant. Ze hebben een trend in de goede richting. De beide scholen zijn gematigd positief over deze wijze van werken. Het feit dat je voor een vak maar een keer alle doelen en leerlijnen in een format hoeft te zetten vinden alle betrokkenen positief. Of dit ook daadwerkelijk tijdswinst oplevert kan pas worden vastgesteld als het arrangement voor een tweede keer wordt gebruikt. Nu moest de tijd om het arrangement helemaal te maken wel worden geïnvesteerd. Positief werd ook ervaren dat de doelen voor een periode centraal in beeld zijn. Het focust de leerkracht meer op de doelen voor de hele groep en zorgt voor minder verbrokkeling van de instructietijd en de aandacht die de leerkracht kan besteden aan individuele leerlingen.

Op de vraag hoe je Passend Onderwijs in combinatiegroepen in de basisschool organiseert, zodat leerlingen tegemoet wordt gekomen in hun onderwijsbehoefte, de leerkracht geen grotere werkdruk ervaart en het leerrendement toch optimaal is, is geen sluitend antwoord gekomen. Zicht op leerlijnen en doelen lijken wel bij te dragen aan de gevoelde werkdruk. Er lijkt vooral dringend behoefte te zijn aan administratieve verlichting. In een digitaal tijdperk zou je verwachten dat dit mogelijk moet zijn.

### Beperkingen van het onderzoek.

Om veranderingen in het basisonderwijs door te voeren en te implementeren wordt over het algemeen een tijdsspanne van 3 tot 5 jaar aangehouden. De tijdsduur van dit onderzoek is feitelijk te kort om aan te kunnen tonen dat een onderwijsarrangement voordelen zou kunnen bieden boven een GOP. Het gebruik van een onderwijsarrangement zal, naar verwachting, pas in een tweede jaar tijdswinst op gaan leveren, omdat dan het raamwerk van het arrangement niet meer hoeft te worden opgezet.

Het groepsoverstijgend werken binnen de combinatiegroep bleek voor de leerkrachten een stap te veel in deze eerste fase. Het volgen van de doelen en leerlijnen en het organiseren van de groep nam al veel tijd en energie. Er is tijd nodig om te wennen aan deze organisatie. Het arrangement is ingepast in de bestaande cyclus van groepsplannen. Dit liep niet synchroon met elkaar en gaf een extra belasting voor de leerkrachten.

De twee scholen die het onderwijsarrangement uitvoerden hadden de onderdelen schoolklimaat, leerstofaanbod en didactisch en pedagogisch handelen al op orde. Bij een school die daar minder ver in is zal een groter rendement te verwachten zijn. Het onderzoek heeft plaats gevonden op vier scholen in vier groepen. Oorspronkelijk was het de bedoeling dat alle groepen binnen de vier scholen zouden deelnemen. Dit is niet gelukt. Leerkrachten hebben twee bezwaren om deel te nemen aan een onderzoek. Allereerst is men bang dat het veel tijd zal gaan kosten om mee te doen. Er wordt ook weerstand gevoeld om iets anders te gaan proberen, omdat teams veel tijd en energie gestoken hebben in het vinden van een concept voor groepsplannen en daar nu volop mee aan het werk zijn. De leerkrachten en IB-er van school A en B hebben over het werken met een GOP weinig gegevens aangeleverd. Hierdoor is het lastiger om arrangement tegenover een GOP te plaatsen.

### Maatschappelijke relevantie

Voor de deelnemende scholen was het onderzoek een aanleiding om naar de schoolorganisatie rond de groepsplannen te kijken en de school te vergelijken met andere scholen. De conclusie van de leerkrachten en IB-ers was unaniem dat dit inspirerend is en dat in het onderwijsveld veel te weinig contacten zijn tussen scholen over onderwerpen die op elke school aan de orde zijn. Iedereen zit op zijn schooleilandje en werkt hard aan eigen oplossingen om het beste voor de leerlingen te bereiken, maar ook om een goede beoordeling van de inspectie te krijgen. In de gesprekken bleek dat scholen daarin vaak meer doen dan er door de inspectie gevraagd wordt. In het toezichtskader (Onderwijsinspectie, 2011) wordt gevraagd dat leraren de ontwikkeling en de voortgang van

leerlingen systematisch volgen en analyseren. In de praktijk levert dat meer papierwerk op dan ooit tevoren. Nergens in het toezichtskader wordt gevraagd om alles (dubbel) op papier te hebben. Wel wordt er gevraagd om een samenhangend systeem van genormeerde instrumenten, ofwel een Leerlingvolgsysteem, vaste procedures en een goede documentatie van de zorg die aan een leerling is gegeven. Als het voor scholen helder is wat een voldoende documentatie inhoudt, zou dat wellicht ten goede komen aan de werkdrukverlichting van de leerkrachten, omdat er dan minder op papier hoeft te worden gezet. Alle betrokken scholen constateren dat leerkrachten administratieve handelingen uitvoeren die niet ten goede komen aan de klas of de organisatie daarvan. De tijd die dit kost kan niet worden besteed aan het onderwijs in de groep, bijvoorbeeld lesvoorbereiding of het creëren van een rijke leeromgeving in het klaslokaal. Dit alles pleit voor meer overleg tussen scholen, zodat het basisonderwijs meer als een geheel kan optreden bij onderwerpen waarmee alle scholen worstelen. Oplossingen zouden dan sneller gedeeld kunnen worden, maar het wordt dan ook duidelijk wat wel en wat niet werkt in scholen, waar leraren last van hebben en waar ze juist profijt van hebben.

### Vervolgonderzoek en aanbevelingen

De reactie van de scholen die met een onderwijsarrangement hebben gewerkt is gematigd positief. Om meer zekerheid te krijgen over het effect van het werken met een onderwijsarrangement zou een vervolgonderzoek zich over meer scholen moeten uitstrekken. Gericht onderzoek naar het gebruiken van de leerlijnen om leerlingen mee te laten doen met de instructie van een andere jaargroep zou het voordeel van een onderwijsarrangement in een combinatiegroep aan kunnen tonen. Dit zou kunnen bijdragen aan het verlichten van de instructielast die de leerkrachten ervaren in de combinatiegroepen. Het gebruiken van een visueel groepsoverzicht om zicht te krijgen op de onderwijsbehoefte binnen de groep is aan te bevelen. Het geeft een focus op wat er nodig is om de doelen te halen. Dit kan een kwaliteitsimpuls geven, omdat instructie en aandacht voor leerlingen dan minder verdeeld hoeft te worden.

De gesprekken met de leerkrachten en IB-ers pleiten vooral voor meer samenwerking en contacten tussen scholen. Een onderzoek als dit veroorzaakt die contacten en zorgt voor verbinding tussen scholen. Het pleit voor meer onderzoek in het basisonderwijs, al was het alleen maar om de gezamenlijke kennis van het onderwijsveld bij elkaar te brengen.

### Bronnen

- Bijker, M., Boerema, J., & Louwsma, F. (2011). *Kansrijke combinatiegroepen. Een praktische wegwijzer naar een nieuwe werkwijze*. Drachten: Eduforce educatieve uitgeverij.
- Boswinkel, N., Nelissen, J. (2007). leerstoflijnen in methoden. Leerstoflijnen uit speciaal rekenen nader toegelicht. *Panamapost*, jaargang 26 nummer 4.
- CNV. (2013). *Onderzoek naar werkdruk en taken*. Verkregen op 8 juni, 2013 van, [http://www.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Tijdsbesparing/Documenten/CNVWerkdruk\\_Onderzoek2013.pdf](http://www.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Tijdsbesparing/Documenten/CNVWerkdruk_Onderzoek2013.pdf)
- Dekker, R., Elshout-Mohr, M., & Wood, T. (2006). How children regulate their own collaborative learning. *Educational Studies in Mathematics* (2006) 62: 57–79, DOI: 10.1007/s10649-006-1688-4 C, Springer 2006
- Duo-onderzoek. (2012). *Werkdruk in het onderwijs*. Verkregen op 5 juni 2013, van <http://www.duo-onderwijsonderzoek.nl/downloads/Rapportage%20-%20Werkdruk%20in%20het%20primair%20en%20voortgezet%20onderwijs%20-%202011%20maart%202012.pdf>
- Ebbens, S., & Ettekenoven, S. (2000). *Actief leren, bevorderen van verantwoordelijkheid van leerlingen voor hun eigen leerproces*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Förre, M., & Schouten, E. (2009). *Klassenmanagement in de basisschool. Fundament voor effectief onderwijs*. Amersfoort: Wilco drukkerij.
- Haberman, M. (2005). Teachers burnout in black and white. *New Educator*, 1:3, 153-175. doi: DOI: 10.1080/15476880590966303.
- Hasselt, M. van, & Ligtendag, L. (2011). *Resultaten tellen: opbrengstgericht en datagestuurde werken in de basisschool*. Rotterdam: CED groep educatieve diensten.
- Kant, A., Dijk, J. van., & Smits, M. (2009). *De leraar aan het woord. Morgen moet het beter*. Rotterdam: Socialistische Partij.
- Klerks, I. (2010). *Regeldruk van leraren in het basisonderwijs: aspecten, oorzaken en oplossingen*. Utrecht: universiteit van Utrecht, CNV.
- Kral, M. H. (1997). *Instructie en leren in combinatieklassen*. Ubbergen: instituut voor toegepaste sociale wetenschappen, stichting Katholieke universiteit Nijmegen.
- Ledoux, F., Karsten, S., Breetvelt, I., Emmelot, Y., & Heim, M. (2007). *Vernieuwing van zorgstructuren in het primair en voortgezet onderwijs. Een analytische evaluatie van de herijking van het zorgbeleid*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam.
- Marzano, R., Marzano, J., & Pickering, D. (2010). *Wat werkt: pedagogisch handelen & klassenmanagement. Evidence-based strategieën voor iedere leraar*. Vlissingen: Bazalt.
- Meer, J. v. d. (2011). *Over de grenzen van de leerkracht. Passend Onderwijs in de praktijk*. Den Haag: Evaluatie- en Advies Commissie Passend Onderwijs(ECPO).
- Meijer, R. (2009). *'Opbrengstgericht werken' doe je zo! 9 schoolportretten*. Veghel: H3 Groep Marketing&Communicatie.
- Meijer, W. (2012). *Samenwerken met leraren, waar hebben we het over?* Verkregen op 3 september, 2012, van <http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs12454-012-0043-4.pdf#page-1>
- Meijer, W., & Balkenende, M. (2009). *Leerkrachten begeleiden bij Passend Onderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Mulryan-Kyne, C. (2005). The grouping practices of teachers in small two-teacher primary schools in the Republic of Ireland. *Journal of Research in Rural Education*, 20(17). .
- Noteboom, A., Os, S. v., & Spek, W. (2011). *Concretisering referentieniveaus rekenen 1F/1S: SLO*. Den Haag, Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.
- Oakley, B., Felder, R. M., Brent, R., & Elhajj, I. (2004). *Turning Student Groups into Effective Teams*. USA, Stillwater: Oakland University North Carolina State University, Education Designs.
- Onderwijsinspectie. (2011). *toezichtskader 2011. Primair en voortgezet onderwijs: ministerie van O,C en W*.
- Onderwijsinspectie. (2012a). *De beoordeling van opbrengsten in het basisonderwijs*. Verkregen op 6 mei, 2012, from Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap.



[http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel\\_publicaties/2012/beoordeling-opbrengsten-basisonderwijs-2012.pdf](http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2012/beoordeling-opbrengsten-basisonderwijs-2012.pdf)

- Onderwijsinspectie. (2012b). *Krimpbestendige onderwijskwaliteit. Regio-onderzoek in Zuid-Nederland naar de gevolgen van krimp*. Utrecht: Ministerie van OC&W.
- Pameijer, N., Beukering, T., & Lange, S. d. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: ACCO.
- Pranger, R., Muller, L., Schilt-Mol, T., van, Sontag, L., Vijfeijken, M., van, Vloet, A., Uerz, D. (2009). *Stand van zaken koplopers Passend Onderwijs 2008-2009. Onderzoek uitgevoerd in opdracht van de Evaluatie- en adviescommissie Passend Onderwijs Tilburg*: IVA.
- Roza, E. (2011). *Passen de leerprestaties? Een onderzoek naar de vraag hoe docenten in het basisonderwijs omgaan met de spanning tussen Passend Onderwijs en het verhogen van leerprestaties*. : Bestuur & Beleid, Utrechtse School voor Bestuurs- en Organisatiewetenschap, Universiteit Utrecht.
- Russell, J., Rowe, K., & Hill, P. (1998). *Effects of Multigrade Classes on Student Progress in Literacy and Numeracy: Quantitative Evidence and Perceptions of Teachers and School Leaders*. Australië, Adelaide: Australian Association for Research in Education.
- Schreurs, B., Evers, A., & Alphen, L. van, (2011). *Rapport 25: Leren op de werkplek in samenhang organiseren met 360 graden-feedback. Twee casestudies*: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit, 2011.
- Spekman, R. M. (2011). *Kwaliteit onder druk. Een onderzoek naar het effect van de toename aan maatschappelijke opdrachten binnen het basisonderwijs in relatie tot de kwaliteit van het onderwijs, bekeken vanuit de ervaring van de docenten van de G.Th. Rietveldschool Utrecht*: Bestuurs- en organisatiewetenschap Universiteit Utrecht.
- Struiksmā, C., & Rurup, L. (2008). *Onderwijscontinuum. Een denk- en werkwijze voor Passend Onderwijs*. Rotterdam CED groep.
- Van de Putte, I., David, R., Vandeveldē, S., Wilde, J., de, & Abbeele, G., van den (2009). *Zoektocht naar een begeleidingsmanier ter ondersteuning van leraren in klassen met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften*. *PSXOV*, 40(1), 27-37.
- Vrielink, S., Jacobs, J., & Hogeling, L. (2010). *Krimp als kans. Leerlingendaling in het primair en voortgezet onderwijs. Onderzoek in opdracht van Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt*. In ResearchNed (Ed.). Nijmegen: SBO.
- Wouw, D., van der, Kraker, P., de, Overbeek-Sluijs, J., van, Schellekens, H., Ruppert, C., Ennik, J., & Velde, J., van de. (2010). *Onderwijs ons goed. Afnemende leerlingenaantallen in Zeeland*. Middelburg: PPOZ/Scoop/RPCZ.
- Zonderop, Y. (2010). *De onderwijsagenda. Een zoektocht naar oplossingen voor het onderwijs*. In samenwerking met de Volkskrant, Kennisnet, ThiemeMeulenhoff (Ed.): ThiemeMeulenhoff.

Bijlage 1 Overzicht Vragenlijst onderwijsarrangementen/GOP

Vraag	Lamer	Lant	Heida	Heida	Klim	Klim
<b>Werkdruk</b>						
Hoeveel tijd kost GOP	1 uur	1/1,5 uur	45 min	30 min		
Hoeveel tijd kost did. analyse	0,5	45 min	45 min	1 uur		
Het stellen van doelen	4	2	5	5	3	3
Ik werk volgens een vaste werkcyclus	2	4	5	5	2	3
Ik vind het organiseren	2	2	1	1	2	2
werkdruk	2	2	1	1	5	5
<b>Pedagogisch handelen</b>						
Ik denk, kijk,praat over wat een kind nodig heeft	5	4	3	4	3	4
Ik vraag leerlingen om mee te denken	5	3	5	5	2	3
Ik bevorder dat leerlingen samenwerken, samenspelen	5	4	5	5	4	4
<b>Didactisch handelen</b>						
Ik breng structuur aan in de lessen	4	4	5	5	4	4
Ik houd bij de instructie rekening met de verschillen	4	5	5	5	3	4
Ik organiseer het onderwijsproces doelmatig	4	5	5	5	4	4
Ik heb kennis van het curriculum	2	4	4	5	3	3
Ik heb kennis van de methode	2	4	3	5	2	4
Ik heb zicht op de (tussen)doelen	2	4	3	5	2	3

Bijlage 2: Interview leerkracht onderwijsarrangementen/GOP

Werkdruk

- Het stellen van doelen vind ik moeilijk/makkelijk, want
- Vind je het maken van een groepsplan zinvol?
- Maak je een groepsplan alleen of met iemand samen? Vind je dat prettig?
- Wat vind je op dit moment het meest belastend aan je onderwijstaken?
- Wat vind je het prettigst aan het werken in het onderwijs?

Pedagogisch handelen

- Wat zijn in jouw ogen de belangrijkste dingen om te zorgen voor een goed pedagogisch klimaat in de klas?
- Praat je met anderen, zoals collega's en ouders over je klas/ je leerlingen om zicht te krijgen op wat een kind nodig heeft?

Didactisch handelen

- Wat zou jij een ideale organisatie vinden voor je klas?
- Wat is het lastigst te organiseren in je onderwijs?
- Vind je dat je voldoende kennis hebt van het curriculum, zoals leerlijnen en cruciale leermomenten?
- Ken je de rekenmethode voldoende? (didactische opbouw, leerprincipes e.d)
- Weet je voldoende van de (tussen)doelen en hoe de leerlijnen in eerdere groepen en in komende groepen verlopen?
- Is gedifferentieerd werken in jouw groep realiseerbaar of zijn er belemmeringen?

Klassenmanagement

- Heb je bij de inrichting van de klas en het samenstellen van het rooster rekening gehouden met gedifferentieerd werken? Zo ja, hoe heb je dat gedaan?

Zorg voor leerlingen

- Hoe zorg jij dat je, naast het leerlingvolgsysteem, zicht houdt op de ontwikkeling van je leerlingen?

Professionele omgeving

- Vind je dat de teamvisie concreet zichtbaar is in de dagelijkse onderwijspraktijk tijdens het werken in de groep.
- Ervaar je steun van je collega's bij het organiseren van het onderwijs in jouw klas?
- Is er intervisie of collegiaal overleg op school rond het werken met Passend Onderwijs?

Bijlage 3: Interview IB-er onderwijsarrangementen/GOP

Werkdruk

- Het stellen van doelen vinden leerkrachten gemakkelijk/moeilijk
- Wordt het maken van een groepsplan als zinvol ervaren?
- Hoe is het maken van groepsplannen georganiseerd en wat is jouw rol daarin?
- Wat vind je op dit moment het meest belastend aan de onderwijstaken voor de leerkracht?
- Zou je de organisatie rond de groepsplannen nog willen bijstellen?

Pedagogisch handelen

- Wat zijn in jouw ogen de belangrijkste dingen om te zorgen voor een goed pedagogisch klimaat in de klas?
- Spreek je met leerkrachten over hun pedagogisch handelen?  
Zo ja, welke onderwerpen vind jij daarbij het belangrijkste?

Didactisch handelen

- Wat zou jij een ideale organisatie vinden voor een klas?
- Wat is in jouw ervaring het lastigst te organiseren in het onderwijs?
- Vind je dat de leerkrachten voldoende kennis hebben van het curriculum, zoals leerlijnen en cruciale leermomenten?
- Kennen de leerkrachten de rekenmethode voldoende? (didactische opbouw, leerprincipes e.d)
- Zijn de (tussen)doelen en de leerlijnen door de school heen duidelijk zichtbaar voor alle leerkrachten?
- Is gedifferentieerd werken in de groep op deze school realiseerbaar of zijn er belemmeringen?

Klassenmanagement

- Wordt er bij de inrichting van de klas en het samenstellen van het rooster rekening gehouden met gedifferentieerd werken? Zijn daar schoolafspraken over gemaakt?

Zorg voor leerlingen

- Welke rol speelt het GOP in de leerlingenzorg?

Professionele omgeving

- Vind je dat de teamvisie concreet zichtbaar is in de dagelijkse onderwijspraktijk tijdens het werken in de groep.

Is er intervisie of collegiaal overleg op school rond het werken met Passend Onderwijs?

Bijlage 4: Klassenbezoeken vergelijking kijkwijzer

Observatie	Lamer		Lants		Heida		Klim		Opmerkingen
<i>Pedagogisch handelen</i>									
lkr bevordert dat leerlingen samenwerken, samenspelen en elkaar ondersteunen.	3		2		2	3	3	3	
Lkr uit hoge maar realistische verwachtingen van alle leerlingen	3		2		2	3	3	1	
<i>Didactisch handelen</i>									
Er is structuur in de lessen en andere onderwijsactiviteiten	3		3		3	2	2	3	
Lkr houdt bij de instructie rekening met de verschillen tussen kinderen	3		3		3	3	3	3	
lkr organiseert het onderwijsproces doelmatig	3		3		3	3	2	2	
Lkr bevordert dat alle leerlingen in hun eigen tempo en met een passende leerroute aan hun doelen werken (uitvoering GOP)	3		3		2	3	2	3	
Lkr wisselt didactische werkvormen af en stemt deze af op de behoeften van de leerlingen	3		3		2	3	3	3	
Lkr stemt oefentijd en feedback af op de behoefte van de leerlingen	3		2		3	3	2	3	
<i>Klassenmanagement</i>									
lkr kan de verschillende groepssituaties in de klas overzien	3		3		3	3	3	3	
<i>Zorg voor leerlingen</i>									
Lkr heeft veel en kwalitatief sterke interactieve momenten met zwakke leerlingen	3		3		2	3	2	2	
<i>Professionele omgeving</i>									
Teamvisie is concreet zichtbaar in de	3		2		3	3	3	3	

## Passend onderwijs met onderwijsarrangementen

dagelijkse onderwijspraktijk tijdens het werken in de groep.									
Lkr gebruikt arrangement ontspannen	3		3		1	3	1	3	

**Bijlage 5: Voorbeeld raamwerk Onderwijsarrangement rekenen Alles Telt**

Groep 3 Leerkrachten		Periode : januari – mei Blok 4 en 5	Datum evaluatie
Inspectie-/schoolnorm gemiddelde vaardigheidsscore		Schoolnorm basis/verdiept	Intensief
<b>Kwalitatieve leerdoelen</b>			
Domein	Doelen blok 4	Aanbod	Evaluatie: Toetsscore 80%
Getalbegrip	• Aantallen t/m 20 herkennen mbv de 5-structuur	Les 1, 2 en 5	Mondeling foutloos, opg 1,2
	• Dubbelen en bijna dubbelen herkennen, aflezen en opzetten	Les 3, 4 en 5	Opg 3,4
	• Tellen t/m 30 (5- en 10 tallen)	Les 21,22 en 25	Mondeling foutloos
	• Optellen t/m 10	Les 6,7 en 20	Opg 5
	• Aftrekken t/m 10 in context	Les 16,17,18,19 en 20	Opg 6 Opg 8
	• Geldbedragen samenstellen	Les 13,14	
Meten	• Klokkijken hele en halve uren	Les 8,9 en 10	Opg 7
Domein	Doelen blok 5	Aanbod	Evaluatie: Toetsscore 80%
Getalbegrip	• Tellen t/m 50	Les 3,4 en 5	Mondeling foutloos
	• Volgorde bepalen t/m 50	Les 3,4,6,7	Opg 1
	• Tellen met sprongen van 2,4,5 en 10	Les 8,9	Opg 2
	• Splitssommen t/m 20	Les 3,4	Opg 3
	• Optellen en aftrekken > 10	Les 6,7,8,9,10,13,14,15	Opg 4,6
	• Aanvullen tot 20	Les 21,22	Opg 5
	• Betalen met munten en biljetten t/m €20	Les 18,19	Opg 8

Subgroepen	Kwantitatief doel (Cito M/E)	Instructie en begeleiding	Evaluatie leerling en subgroep specifieke doelen
Basis <i>Namen leerlingen</i>		<i>De basisgroep krijgt instructie volgens de richtlijnen van de handleiding. De basisgroep krijgt 5x per week 45 minuten rekenonderwijs. Oefensoftware wordt ingezet (niveau)</i>	<i>Cito E 3 vaardigheidsscore Toetsscore 80% of hoger per doel</i>
Intensief(risico) <i>Namen leerlingen</i>		<i>De intensieve groep krijgt instructie volgens de richtlijnen van de handleiding. Verlengde instructie/preteaching.... De intensieve groep krijgt 5x per week 45 minuten rekenonderwijs. Oefensoftware wordt ingezet (niveau) Extra hulp/preteaching door onderwijsassistent</i>	<i>Cito E 3 vaardigheidsscore Toetsscore 80% of hoger per doel</i>
Verdiept(plus) <i>Namen leerlingen</i>		<i>De verdiepte groep krijgt instructie aan het begin van de les en werkt volgens de compacten zelfstandig. Aan het eind van de les vindt een terugkoppeling plaats op het gemaakte werk. Deze groep werkt ook in het plusschrift. De verdiepte groep krijgt 5x per week 45 minuten rekenonderwijs. Oefensoftware wordt ingezet (niveau)</i>	<i>Cito E 3 vaardigheidsscore Toetsscore 90% of hoger per doel</i>